

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E GÍRIA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO ENSINO DO
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Elaine Santos dos Reis

Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa

2025

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E GÍRIA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO ENSINO DO
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Elaine Santos dos Reis

Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Isabel Maria Loureiro de
Roboredo Seara**

2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço, com todo o meu carinho e profunda gratidão, aos meus pais e à minha família, que sempre me acompanharam com amor incondicional, compreensão e palavras de encorajamento. Em cada fase desta caminhada acadêmica, o apoio de vocês tornou o percurso mais leve e me fortaleceu nos momentos de dificuldade.

Ao meu companheiro, Raffaele Petruni, expressei meu sincero agradecimento pelo suporte incansável, pela paciência infinita e por acreditar em mim em cada etapa deste desafio. Sua presença, seu incentivo constante e a confiança que sempre depositou em mim foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

À Professora Doutora Isabel Roboredo Seara, manifesto minha imensa gratidão pelas valiosas orientações, pela disponibilidade e pelo apoio contínuo ao longo da pesquisa e da redação desta dissertação. Sua dedicação, olhar atento e conselhos precisos foram essenciais para o desenvolvimento e êxito deste estudo.

Aos professores e colegas que, direta ou indiretamente, contribuíram para minha trajetória acadêmica, deixo meu muito obrigado. As trocas de conhecimento, os diálogos enriquecedores e o incentivo constante foram partes essenciais desta caminhada.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, estiveram ao meu lado, oferecendo palavras de apoio e incentivo. Cada gesto, por menor que tenha parecido, teve um impacto significativo e ajudou a tornar esta conquista possível.

DEDICATÓRIA

*Tenho razão para sentir saudade de ti,
de nossa convivência em falas camaradas,
simples apertar de mãos, nem isso, voz
modulando sílabas conhecidas e banais
que eram sempre certeza e segurança.*

Sim, tenho saudades.

*Sim, acuso-te porque fizeste
o não previsto nas leis da amizade e da natureza
nem nos deixaste sequer o direito de indagar
porque o fizeste, porque te foste.*

Carlos Drummond de Andrade, A um ausente

Ao meu querido irmão Edson, que partiu cedo demais, deixando saudades imensuráveis.
Sua presença continua viva em minhas lembranças e em cada passo que dou.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE
STATEMENT OF INTEGRITY

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação/tese. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.^a série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.


I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2.^a série, N.º 215, de 6 de novembro de 2013).

Universidade Aberta, 18 de março de 2025.

Nome completo/Full name: Elaine Santos dos Reis

Assinatura/Signature:



manuscrita ou digital / handwritten or digital

Varição linguística e gíria: desafios e estratégias no ensino do português língua estrangeira

RESUMO

O presente estudo investiga a variação linguística e o uso de gírias no ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), destacando os desafios e estratégias para integrar essas formas linguísticas ao processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa fundamenta-se na Sociolinguística Variacionista e na teoria da competência comunicativa, enfatizando a importância de expor os alunos a usos autênticos da língua para desenvolver habilidades pragmáticas e socioculturais.

A análise, baseada na observação de práticas pedagógicas no leitorado da Universidade de Nápoles, na Itália, revela que o ensino de PLE em contextos institucionais ainda privilegia a norma-padrão, limitando o contato dos estudantes com variações comuns na oralidade, especialmente as mais difundidas nas redes sociais e mídias digitais. Para abordar essa lacuna, propõe-se uma sequência didática inspirada no modelo de Schneuwly, Dolz *et al.* (2004), centrada no ensino de gírias do português brasileiro contemporâneo. A proposta inclui a análise de textos autênticos, vídeos, postagens em redes sociais e atividades interativas, visando estimular a compreensão e a produção oral e escrita em diferentes contextos.

Ao valorizar a diversidade linguística, este estudo contribui para a ampliação das abordagens no ensino de PLE, promovendo estratégias pedagógicas que favorecem a competência comunicativa dos aprendizes. Espera-se que a proposta auxilie na construção de um ensino mais contextualizado, aproximando os estudantes de práticas discursivas reais e favorecendo maior fluidez e adaptação na comunicação com falantes nativos.

Palavras-chave: variação linguística, gíria, ensino de português língua estrangeira (PLE), sociolinguística, competência comunicativa, redes sociais, sequência didática.

Linguistic variation and slang: challenges and strategies in teaching portuguese as a foreign language

ABSTRACT

This study investigates linguistic variation and the use of slang in the teaching of Portuguese Foreign Language (PFL), highlighting the challenges and strategies for integrating these linguistic forms into the teaching-learning process. The research is based on Variationist Sociolinguistics and the theory of communicative competence, emphasizing the importance of exposing students to authentic language use to develop pragmatic and sociocultural skills.

The analysis, based on the observation of pedagogical practices in the readership program at the University of Naples, Italy, reveals that PFL teaching in institutional contexts still prioritizes the standard norm, limiting students' exposure to common oral variations, particularly those widespread on social media and digital platforms. To fill this gap, a didactic sequence inspired by the model of Schneuwly Dolz *et al.* (2004) is proposed, focusing on the teaching of contemporary Brazilian Portuguese slang. The proposal includes the analysis of authentic texts, videos, social media posts, and interactive activities aimed at stimulating oral and written comprehension and production in different contexts.

By valuing linguistic diversity, this study contributes to broadening approaches in PFL teaching, promoting pedagogical strategies that enhance learners' communicative competence. It is expected that the proposal will help build a more contextualized teaching approach, bringing students closer to real discursive practices and fostering greater fluency and adaptability in communication with native speakers.

Keywords: linguistic variation, slang, teaching Portuguese foreign language (PFL), sociolinguistics, communicative competence, social media, didactic sequence.

Variazione linguistica e gergo: sfide e strategie nell'insegnamento del portoghese come lingua straniera

RIASSUNTO

Il presente studio analizza la variazione linguistica e l'uso del gergo nell'insegnamento del Portoghese Lingua Straniera (PLS), evidenziando le sfide e le strategie per integrare queste forme linguistiche nel processo di insegnamento-apprendimento. La ricerca si basa sulla Sociolinguistica Variacionista e sulla teoria della competenza comunicativa, sottolineando l'importanza di esporre gli studenti a usi autentici della lingua per sviluppare competenze pragmatiche e socioculturali.

L'analisi, basata sull'osservazione delle pratiche pedagogiche nel dottorato dell'Università di Napoli, in Italia, rivela che l'insegnamento del PLS in contesti istituzionali privilegia ancora il portoghese *standard*, limitando il contatto degli studenti con le variazioni comuni dell'oralità, specialmente quelle più diffuse sui social *network* e nei *media* digitali. Per colmare questa lacuna, si propone una sequenza didattica ispirata al modello di Schneuwly, Dolz *et al.* (2004), incentrata sull'insegnamento del gergo del portoghese brasiliano contemporaneo. La proposta include l'analisi di testi autentici, video, *post* sui social *network* e attività interattive, con l'obiettivo di stimolare la comprensione e la produzione orale e scritta in diversi contesti.

Valorizzando la diversità linguistica, questo studio contribuisce all'ampliamento degli approcci nell'insegnamento del PLS, promuovendo strategie pedagogiche che favoriscono lo sviluppo della competenza comunicativa degli studenti. Si auspica che la proposta aiuti a costruire un insegnamento più contestualizzato, avvicinando gli studenti alle pratiche discorsive reali e favorendo una maggiore fluidità e adattabilità nella comunicazione con parlanti nativi.

Parole chiave: variazione linguistica, gergo, insegnamento del portoghese lingua straniera (PLS), sociolinguistica, competenza comunicativa, social *network*, sequenza didattica.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. LÍNGUA E COMUNICAÇÃO.....	4
2. SOCIOLINGUÍSTICA: PRINCIPAIS CONCEITOS.....	7
2.1 Sociolinguística variacionista: fundamentos e contribuições.....	8
3. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.....	11
3.1 Variação diacrônica	12
3.2 Variação diatópica	13
3.3 Variação diastrática	18
3.4 Variação diamésica	23
3.5 Variação diafásica	25
4. NORMAS: CULTA, PADRÃO E NÃO-PADRÃO	27
5. PRECONCEITO: DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS	29
5.1 Preconceito linguístico e seus impactos no ambiente educacional.....	31
5.2 Variação linguística e ensino de PLE: desafios e potencialidades.....	34
5.3 O papel dos livros didáticos no ensino de línguas estrangeiras.....	36
6. GÍRIA: DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS	39
6.1 A gíria na era digital.....	44
7. ANÁLISE DAS GÍRIAS RECENSEADAS COM BASE EM CRITÉRIOS LÉXICO-SEMÂNTICOS, SOCIOLÓGICOS E PRAGMÁTICOS	47
8. APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	71
8.1 Proposta de sequência didática para o ensino das gírias do português brasileiro.....	74
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
BIBLIOGRAFIA.....	99

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 3.1: Características do PB popular e do PB culto.....	19
--	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 7.1: Gíria perrengue.....	49
Figura 7.2: Gíria biscoitar.....	51
Figura 7.3: Gíria biscoiteiros.....	52
Figura 7.4: Gíria sextou.....	56
Figura 7.5: Gíria partiu estágio.....	59
Figura 7.6: Gíria partiu férias.....	59
Figura 7.7: Gíria bombou.....	61
Figura 7.8: Gíria geração Nutella.....	64
Figura 7.9: Gíria lacrar.....	66
Figura 8.1: Gíria massa.....	68
Figura 8.2: Viagem.....	79
Figura 8.3: Show de música brasileira.....	79
Figura 8.4: Cinema.....	80
Figura 8.5: Praia.....	80

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 8.1: Sequência didática.....	71
--------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

fig.: figura

PB: Português Brasileiro

PLE: Português Língua Estrangeira

QECR: Quadro Europeu Comum de Referência

SD: Sequência Didática

vs.: *versus*

INTRODUÇÃO

Quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis.¹

A língua desempenha um papel essencial na interação social, refletindo não apenas a comunicação entre as pessoas, mas também os aspectos culturais, históricos e ideológicos de uma sociedade. Como fenômeno dinâmico, a língua, "constituída por um conjunto de variedades" (Faraco, 2008, p. 73), está em constante transformação, sendo influenciada por diversos fatores sociais e contextuais.

Nesse sentido, a sociolinguística se apresenta como um campo de estudo fundamental para compreender a relação entre língua e sociedade, analisando de que forma variáveis sociais, como classe socioeconômica, nível educacional, gênero e etnia, influenciam o uso e a percepção da língua.

A variação linguística, por sua vez, é um fenômeno inerente a todas as línguas naturais, manifestando-se em diferentes níveis: histórico, regional, social e comunicativo. No entanto, a percepção dessa diversidade nem sempre é neutra. Ao longo da história, determinadas variedades foram valorizadas, enquanto outras foram marginalizadas, resultando no preconceito linguístico, fenômeno discutido por Bagno (2003, 2007, 2015) e Scherre (2008). Esse preconceito manifesta-se, sobretudo, na oposição entre a norma-padrão e as variantes populares, frequentemente rotuladas como "erradas" ou "inadequadas" (Faraco, 2008; Travaglia, 2016).

Nossa análise sobre o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) na Universidade de Nápoles, na Itália, revelou uma abordagem predominantemente centrada na norma-padrão. Essa metodologia, ao priorizar estruturas formais e padrões gramaticais, limita o contato dos alunos com a diversidade linguística presente no uso cotidiano da língua. Além disso, observou-se que muitos aprendizes de PLE enfrentam dificuldades para compreender e interagir em situações cotidianas,

¹ Calvino, I. (1990/1988, p.104)

especialmente ao se depararem com a linguagem juvenil, essencial na oralidade e na comunicação digital.

Esse debate é particularmente relevante no ensino de PLE, pois muitos materiais didáticos ainda privilegiam a norma-padrão, ignorando a diversidade linguística e os usos reais da língua em diferentes contextos (Bortoni-Ricardo, 2004). Essa abordagem pode comprometer a fluidez comunicativa dos aprendizes, que frequentemente encontram dificuldades ao lidar com variações não abordadas em sala de aula.

Entre as manifestações mais evidentes da variação linguística no Português Brasileiro (PB) destaca-se o uso das gírias, fortemente presentes tanto na oralidade quanto na comunicação digital, especialmente em redes sociais, músicas e vídeos. A gíria, como argumenta Preti (2000b), exerce um papel fundamental na construção da identidade sociocultural dos falantes e reflete transformações significativas na sociedade. No entanto, as restrições impostas ao seu uso em diferentes contextos comunicativos evidenciam uma postura linguística de "rejeição, por parte de quem fala ou escreve" (Preti, 2000b, p. 241), tornando a gíria um vocabulário estigmatizado, frequentemente alvo de preconceitos sociais.

Diante desse contexto, esta pesquisa tem como objetivo analisar expressões recenseadas com base em critérios léxico-semânticos, sociológicos e pragmáticos, investigando de que forma as gírias podem ser incorporadas ao ensino de PLE. Para isso, propõe-se uma Sequência Didática (SD) que visa aproximar os aprendizes dos usos autênticos e cotidianos da língua, promovendo uma maior competência comunicativa e pragmática (Travaglia, 2016). Ao reconhecer a gíria como parte legítima do repertório linguístico do falante nativo, este trabalho busca contribuir para um ensino mais contextualizado e sensível à diversidade linguística.

Para alcançar esses objetivos, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa e exploratória, analisando um corpus variado de textos autênticos, incluindo artigos, crônicas, notícias, postagens em redes sociais e vídeos. A análise segue critérios léxico-semânticos, sociológicos e pragmáticos, permitindo compreender as características linguísticas, o contexto social e o uso das gírias em situações reais de comunicação. Além disso, a pesquisa se fundamenta em uma revisão bibliográfica de autores que discutem variação linguística, sociolinguística, preconceito linguístico e ensino de línguas, fornecendo embasamento teórico para a proposta pedagógica.

Esta dissertação está estruturada em capítulos que abrangem desde os conceitos teóricos fundamentais até a aplicação prática da SD no ensino de PLE. O primeiro capítulo explora a relação entre língua e comunicação, abordando conceitos fundamentais para a compreensão da natureza dinâmica da linguagem. Em seguida, o segundo capítulo apresenta os principais fundamentos da sociolinguística, com ênfase na abordagem variacionista e suas contribuições para o estudo da variação linguística. O terceiro capítulo discute as diferentes formas de variação, incluindo as dimensões diacrônica, diatópica, diastrática, diamésica e diafásica, destacando como esses fenômenos refletem aspectos históricos, regionais, sociais e situacionais do uso da língua.

No quarto capítulo, são examinadas as normas linguísticas, diferenciando-se a norma culta, a norma-padrão e as variedades não-padrão, além de suas implicações para o ensino de línguas. O quinto capítulo aborda o preconceito linguístico, seus impactos no ambiente educacional e sua relação com o ensino de PLE, incluindo os desafios e potencialidades da variação linguística nesse contexto, bem como o papel dos livros didáticos nesse processo.

Dando continuidade à discussão sobre diversidade linguística, o sexto capítulo põe em evidência as gírias, suas características e definições, com especial atenção à influência da era digital na disseminação e no uso desses termos. O sétimo capítulo analisa as expressões recenseadas, considerando critérios léxico-semânticos, sociológicos e pragmáticos para compreender melhor o papel das gírias na comunicação contemporânea.

O oitavo capítulo apresenta a SD desenvolvida para o ensino de gírias brasileiras utilizadas nas redes sociais, detalhando seus objetivos pedagógicos, metodologia e etapas de aplicação. Por fim, o nono capítulo sintetiza os principais resultados da pesquisa, destacando suas contribuições para o ensino de PLE e sugerindo possíveis caminhos para investigações futuras.

Ao integrar a variação linguística ao ensino de PLE, esta pesquisa busca não apenas enriquecer o aprendizado da língua, mas também contribuir para o combate ao preconceito linguístico e para a valorização da diversidade cultural do Brasil. Dessa forma, espera-se que o estudo ofereça subsídios para futuras reflexões sobre a relação entre ensino de línguas e variação linguística, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas e representativas dos usos reais do PB.

1. LÍNGUA E COMUNICAÇÃO

A linguagem constitui o principal instrumento de interação entre os seres humanos, configurando-se como um sistema multifacetado de signos que possibilita não apenas a transmissão de ideias, emoções e conhecimentos, mas também o estabelecimento e a perpetuação de laços sociais. Mais do que um simples código, a língua desempenha um papel central na formação de culturas, sociedades e identidades, tanto coletivas quanto individuais. Ao transcender sua função comunicativa básica, a língua emerge como um fenômeno essencialmente social, não se limitando a uma estrutura gramatical ou formal estática. Pelo contrário, trata-se de um sistema dinâmico e vivo, que se adapta e molda conforme as necessidades comunicacionais dos indivíduos em diversos contextos. Assim, a língua, profundamente imbricada nas situações sociais em que é utilizada, é inevitavelmente influenciada por fatores culturais, históricos e ideológicos, conforme salientado por Halliday (2001).

Nesse contexto, a compreensão da língua, conforme discutido por Bagno (2014a), pode ser abordada sob diversas perspectivas. A primeira, de caráter técnico-científico, concebe a língua como um sistema autônomo, estruturado em módulos distintos: fonético, morfossintático e semântico. Sob essa ótica, o léxico (o conjunto de palavras de uma língua) é diferenciado da gramática, que regula as regras de combinação dessas palavras. Essa abordagem, marcada por uma visão formal e estrutural, permite analisar a língua enquanto entidade relativamente isolada de influências externas, possibilitando uma investigação objetiva de suas propriedades internas. Apesar de suas contribuições significativas para o desenvolvimento da linguística como ciência, essa perspectiva enfrenta críticas por desconsiderar as interações sociais e culturais que influenciam o uso linguístico.

Por outro lado, a perspectiva sociocultural oferece uma visão mais ampla e contextualizada da língua, sendo adotada fora do campo técnico da linguística. No senso comum, observa-se a presença de noções cristalizadas, por vezes imprecisas, originadas de mitos culturais e preconceitos históricos. Bagno (2014b) argumenta que tais concepções são influenciadas por fatores externos à língua, moldados por processos históricos e sociais específicos de cada grupo. Um exemplo frequente é a tendência de associar a língua exclusivamente à norma-padrão, modelo idealizado

descrito pelas gramáticas normativas. Essa visão reforça estereótipos sobre as formas "legítimas" de uso linguístico e perpetua uma abordagem elitista e excludente da linguagem.

Adicionalmente, uma terceira perspectiva, de viés funcionalista, analisa a língua em sua dimensão fonomorfofossintática sem negligenciar os aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos que emergem da interação social. De acordo com essa abordagem, a língua não é uma entidade abstrata ou autônoma, mas um fenômeno que se manifesta concretamente nas práticas comunicativas dos indivíduos. A produção de sentidos está diretamente vinculada às convenções sociais e culturais dos gêneros discursivos. Assim, a língua pode ser entendida como um recurso utilizado na negociação de significados em contextos específicos de interação, nos quais os interlocutores constroem e ajustam seus discursos conforme as expectativas e regras sociais vigentes.

Nesse sentido, Travaglia (2016) sustenta que a linguagem verbal constitui uma forma de ação social situada, ocorrendo em contextos específicos e envolvendo uma interação intersubjetiva entre os participantes. A comunicação, portanto, não se limita à simples transmissão de informações, mas implica um processo ativo de realização de ações voltadas à influência mútua entre os participantes. A língua configura-se, assim, como um meio de interação no qual os significados são co-construídos, levando-se em conta não apenas o contexto imediato da interação, mas também os fatores históricos, sociais e ideológicos que permeiam a prática discursiva.

A linguagem, enquanto capacidade específica da espécie humana, destaca-se entre as ferramentas culturais desenvolvidas ao longo da evolução por sua natureza única e indispensável. Diferentemente de outros saberes, como a matemática ou a física, cuja aprendizagem depende de instrução formal, a aquisição da linguagem é um processo natural e inerente ao ser humano. Como observa Fiorin (2013, p. 13), "a linguagem é a capacidade específica da espécie humana de se comunicar por meio de signos". O ser humano é biologicamente programado para falar e aprender línguas, refletindo sua necessidade inata de comunicação e de interação social.

A língua, como objeto de estudo, é inseparável das dinâmicas socioculturais e históricas que a moldam. Essa constatação reforça sua relevância não apenas como instrumento de interação, mas também como elemento essencial na estruturação das relações humanas e na conformação das práticas sociais. Dessa forma, a análise da

linguagem em seus múltiplos aspectos oferece um ponto de partida para compreender as complexas interações que sustentam as organizações coletivas e os processos de construção social.

Dado o papel central da língua na interação social, não se pode desvinculá-la das condições culturais, históricas e ideológicas que a influenciam. A compreensão da linguagem exige, portanto, uma abordagem que vá além de sua estrutura interna, incluindo também os fatores sociais que moldam suas variações e usos. Nesse contexto, a sociolinguística emerge como um campo fundamental para explorar como as línguas se transformam e refletem as dinâmicas sociais, ampliando as perspectivas tradicionalmente oferecidas pela linguística estrutural.

2. SOCIOLINGUÍSTICA: PRINCIPAIS CONCEITOS

A sociolinguística é o campo de estudo que investiga as relações sistemáticas entre diferentes formas linguísticas utilizadas para expressar uma mesma ideia, considerando fatores sociais como classe socioeconômica, nível educacional, gênero e etnia dos falantes. Um de seus pressupostos fundamentais é o reconhecimento de que a língua se configura como um fenômeno social, moldado e influenciado pelo contexto sociocultural em que é empregada. Isso significa que variações linguísticas, incluindo pronúncia, vocabulário e estruturas gramaticais, são condicionadas por fatores sociais, como faixa etária, gênero, classe social, etnia e o contexto interacional (Faraco, 2005).

A consolidação da sociolinguística como campo de estudo independente ocorreu no início do século XX, impulsionada pela necessidade de analisar a linguagem em seu contexto social. Esse processo foi influenciado por tradições intelectuais como a sociologia e a antropologia, que forneceram ferramentas metodológicas para investigar as interações entre língua e sociedade. No entanto, antes da década de 1960, diversos linguistas já apresentavam teorias com características sociolinguísticas (Bortoni-Ricardo, 2014). Entre esses estudiosos destacam-se Meillet, Bakhtin e integrantes do Círculo Linguístico de Praga, que valorizavam o contexto sociocultural e a comunidade de fala em suas análises linguísticas. Esses autores integraram o falante ao estudo do material da fala, examinando as condições de produção da linguagem.

Ferdinand de Saussure (1916), considerado o pai da linguística moderna, trouxe contribuições fundamentais ao distinguir os conceitos de língua e linguagem. Segundo Saussure (1916/2006), a linguagem é uma faculdade humana ampla e inata, heterogênea e multifacetada, que inclui aspectos físicos, fisiológicos e psíquicos, transitando entre os domínios individual e social. Já a língua é "um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos" (Saussure, 1916/2006, p. 17).

Embora a linguagem seja "multiforme e heteróclita", abrangendo diferentes aspectos, Saussure (1916/2006) argumenta que ela, como um todo, não pode ser objeto de estudo de uma única ciência. Por essa razão, seus estudos concentram-se

na língua, uma parte específica e bem definida da faculdade da linguagem. Além disso, ele estabelece a distinção fundamental entre língua (*langue*) e fala (*parole*), definindo a primeira como um sistema abstrato e social que organiza e regula os elementos da comunicação, enquanto a segunda corresponde à manifestação individual e concreta desse sistema, marcada por escolhas lexicais, fonéticas e sintáticas específicas. Embora diferentes falantes possam empregar a mesma língua de formas variadas, produzindo discursos distintos, o sistema subjacente permanece estável.

A abordagem estruturalista de Saussure estabeleceu as bases para a linguística moderna, ao tratar a língua como um sistema social e organizado. Contudo, o foco no sistema abstrato suscitou questionamentos sobre os mecanismos cognitivos que possibilitam a aquisição e o uso da linguagem. Nesse contexto, Chomsky trouxe uma nova perspectiva ao propor a Gramática Universal, enfatizando o papel do inato e a criatividade linguística como centrais na competência do falante. Sua teoria gerativista, desenvolvida no final da década de 1950, busca explicar como as crianças adquirem a linguagem, mesmo com exposição limitada a dados linguísticos. Esse modelo rompeu com abordagens empíricas tradicionais ao adotar princípios racionalistas e teórico-dedutivos para compreender os fundamentos universais da linguagem humana (Viotti, 2008).

Segundo Faraco (2005), a Gramática Universal busca identificar os princípios e parâmetros compartilhados por todas as línguas humanas, funcionando como um mecanismo cognitivo subjacente à competência linguística de qualquer falante. Essa teoria enfatiza a criatividade linguística, ou seja, a capacidade de compreender e produzir sentenças inéditas com base em regras finitas, redefinindo o objeto de estudo da linguística ao se concentrar nos fundamentos universais da linguagem humana. No entanto, a abordagem de Chomsky desconsiderava os aspectos sociais do uso linguístico. Em resposta, Dell Hymes propôs a competência comunicativa, que incorpora a capacidade de usar a língua de forma adequada em diferentes contextos sociais. Essa perspectiva deslocou o foco das regras abstratas para o uso concreto e social da língua, reconhecendo a importância das variações linguísticas e dos fatores culturais e contextuais (Bortoni-Ricardo, 2014).

2.1 Sociolinguística variacionista: fundamentos e contribuições

As primeiras reflexões sobre os aspectos sociais da linguagem surgiram em pesquisas conduzidas por sociólogos e antropólogos. A tentativa inicial de delimitar o campo da sociolinguística é atribuída a Bright, mas foi com Uriel Weinreich que os estudos sobre variação e mudança linguística ganharam estrutura, estabelecendo as bases desse campo de pesquisa (Silva, 2013).

Em 1966, Weinreich e seus orientandos, William Labov e Marvin Herzog, apresentam na Universidade do Texas o texto intitulado *Foundations for a Theory of Language Change*. Nessa obra seminal, os autores criticam as teorias predominantes da época e propõem que a língua deve ser compreendida como um sistema heterogêneo, rompendo com visões homogêneas e estáticas então vigentes. Essa perspectiva inovadora reconhece a variação linguística como uma característica intrínseca a todas as línguas e introduz uma abordagem que valoriza a interação entre fatores sociais e linguísticos (Faraco, 2005, p. 189).

Weinreich, Labov e Herzog investigaram como variáveis sociais, como classe social, gênero, idade e redes de relacionamento, influenciam os processos de mudança e desenvolvimento linguístico. Ao integrar esses fatores ao estudo da variação, demonstraram que as mudanças na língua não ocorrem isoladamente, mas estão profundamente enraizadas no contexto social dos falantes.

Em contraste com os modelos estruturais tradicionais, que priorizavam mudanças internas e regras gramaticais, esses autores defendem uma análise empírica baseada em dados reais de fala. Conforme destacado por Faraco (2005), a coleta e análise de corpora de fala revelam padrões de mudança linguística que não podem ser captados por modelos puramente teóricos. Assim, Weinreich, Labov e Herzog destacaram a importância de observar a língua em uso, considerando a heterogeneidade linguística como reflexo das interações sociais.

A abordagem proposta pelos autores rompe com a visão estruturalista da língua como um sistema estático e homogêneo, apresentando-a como dinâmica e em constante transformação. Essa perspectiva, que reconhece a interação entre fatores internos e externos no processo de mudança, marcou uma contribuição significativa para a linguística e impulsionou o desenvolvimento da sociolinguística variacionista.

A variação linguística, eixo central da sociolinguística variacionista, criada por William Labov, explora diferenças sistemáticas na linguagem em contextos sociais distintos. Essas variações envolvem pronúncia, vocabulário, gramática e estilo. Labov

desenvolveu técnicas inovadoras, como entrevistas sociolinguísticas, para investigar a relação entre variação linguística e contextos sociais. Sua abordagem evidenciou que a língua é um fenômeno vivo, moldado pelas interações humanas e constantemente adaptado às realidades sociais (Coelho *et al.*, 2010).

Embora, inicialmente, a heterogeneidade pudesse parecer indicativa da ausência de regras, Labov demonstrou que a língua apresenta uma heterogeneidade estruturada, abrangendo tanto regras categóricas quanto variáveis (Coelho *et al.*, 2010, p. 23). Nesse sentido, Faraco (2008) argumenta que todas as línguas são dinâmicas e variam ao longo do tempo e espaço, refletindo contatos linguísticos, identidades culturais e situações de uso. Essa perspectiva reafirma a natureza multifacetada e em constante transformação das línguas, influenciada por fatores linguísticos, sociais e históricos (Mateus, 2003).

3. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Por meio da língua, somos capazes de transmitir informações, estabelecer conexões sociais, compartilhar conhecimentos e construir relacionamentos. Trata-se de uma ferramenta poderosa que nos diferencia de outras espécies, permitindo-nos expressar conceitos abstratos e construir significados coletivos. Diferentemente das perspectivas de Saussure e Chomsky, que concebiam a língua como um sistema homogêneo e estático, Bakhtin (1997) destaca que a língua constitui um sistema heterogêneo, dinâmico e intrinsecamente estruturado. Além disso, por ser um produto da interação social, encontra-se em permanente processo de transformação.

Ao utilizar a língua, o falante não apenas exterioriza seus pensamentos e transmite informações, mas também realiza ações que impactam o interlocutor, num processo de comunicação construído conjuntamente. Esse processo ocorre por meio da colaboração entre os participantes, em situações específicas de uso. Assim, a língua precisa ser maleável e adaptável para viabilizar essa construção conjunta de significados (Viotti, 2013).

Todas as línguas estão sujeitas a variações, uma vez que são compostas por um conjunto de variedades (Faraco, 2008). Como sistemas dinâmicos e complexos, variam ao longo do tempo e do espaço, tanto historicamente quanto na vida individual dos falantes. Essas variações podem ocorrer de região para região, influenciadas pelo contato com outras línguas, pelas identidades sociais e culturais dos falantes e pelas diversas situações de uso. Assim, a língua reflete sua natureza multifacetada, estando em constante transformação devido à interação complexa entre fatores linguísticos, sociais e históricos (Mateus, 2003).

A variação, princípio geral e universal da linguagem, é o principal objeto de estudo da sociolinguística (Coelho, 2010). Essa área concentra-se em analisar as diferentes formas de fala e escrita utilizadas por distintos grupos de pessoas em uma mesma língua. Como afirma Silva (2013, p. 20), "as variedades, então, são as representações possíveis da língua (todas elas, sem exceções) e apresentam diferenças originadas de acordo com a região, o sexo, a idade, a condição social e cultural, a evolução histórica da língua etc." Essas variedades refletem características que podem ser fonéticas e fonológicas (relativas aos sons e à pronúncia), lexicais (relativas às palavras) ou gramaticais, além de aspectos pragmáticos e discursivos,

que determinam os diferentes registros linguísticos, formais ou informais, conforme o contexto exige.

Considerando essa complexidade, diversos autores, como Bortoni-Ricardo (2024), Faria (2003), Ilari e Basso (2023), Bagno (2007/2012), Castilho (2014), Paiva (2010) e Marcuschi (2010), propõem categorizações para os tipos de variação linguística, distinguindo-as em: variação diacrônica, variação diatópica, variação diastrática, variação diamésica e variação diafásica. A seguir, cada uma dessas variações será detalhada, com foco em suas características e implicações.

3.1 Variação diacrônica

A variação diacrônica refere-se às mudanças linguísticas que ocorrem ao longo do tempo, transformando diversos aspectos do sistema da língua. No português, essa variação é essencial para entender a evolução da língua desde suas raízes no latim até suas formas modernas.

Esse processo, contínuo e gradual, envolve transformações estruturais em resposta a novos contextos culturais, sociais e tecnológicos, abrangendo diferentes dimensões da língua, como a fonética, a morfologia, a sintaxe e o léxico, e ocorre em resposta às novas demandas da sociedade.

No campo fonético, observa-se, por exemplo, fenômenos como a supressão de vogais e consoantes (*leggere* > *leer* > *ler*; *sedere* > *seer* > *ser*). Na morfologia e na sintaxe, ocorrem simplificações estruturais, como a eliminação das consoantes intervocálicas // e /n/ (*soles* > *soes* > *sóis*). Além disso, as formas de tratamento que conhecemos hoje, anteriormente restritas a apenas duas, também passaram por transformações significativas: o “tu” era empregado na interlocução pessoal, enquanto o “vós” era utilizado para o plural e para expressar reverência (Basso & Gonçalves, 2014, pp. 121-124).

A variação diacrônica também pode ser observada na comparação do léxico entre diferentes gerações, especialmente no uso de gírias. Cada geração cria e adota expressões que refletem suas vivências e interesses específicos. Com o tempo, algumas dessas palavras desaparecem, enquanto outras se incorporam ao léxico geral, tornando-se o que Preti (2000a, p. 216) denomina *gíria comum*: "chamemos assim aos vocábulos gírios misturados à linguagem da conversação espontânea

diária, onde perdem para o falante a sua condição de gíria e são assumidos como vocabulário comum, com presença no dialeto culto ou popular".

O surgimento e a incorporação de novas gírias ao longo das gerações ilustram como o vocabulário é influenciado por contextos sociais em transformação, revelando aspectos da renovação lexical própria da variação diacrônica.

Embora as inovações sejam mais frequentemente observadas no léxico, mudanças também podem ocorrer no domínio da gramática e em diferentes variedades da fala e da escrita. Ilari e Basso (2023) ressaltam que, embora as transformações linguísticas sejam mais recorrentes no vocabulário, especialmente em gírias e outros campos do léxico, também ocorrem inovações na gramática e em diferentes formas de expressão, tanto orais quanto escritas. Um exemplo dessa evolução pode ser observado na substituição de expressões antigas, como "bancar o sonso" ou "fazer-se de sonso", pela construção "dar uma de...", amplamente incorporada ao uso cotidiano do PB (Ilari e Basso, 2023, p. 152).

Esse tipo de variação evidencia a natureza dinâmica das línguas, demonstrando que o sistema linguístico não constitui uma estrutura estática. Pelo contrário, adapta-se e evolui continuamente em resposta a transformações sociais e culturais. Esse processo de mudança é impulsionado tanto por fatores internos da própria estrutura da língua quanto por influências externas, refletindo as complexas interações entre o contexto histórico e os usos sociais da linguagem.

3.2 Variação diatópica

A variação diatópica, também conhecida como variação regional ou geográfica, refere-se às diferenças linguísticas associadas às áreas específicas onde uma língua é falada. Essas variações permitem identificar a origem de um falante com relativa precisão, por meio de características peculiares do seu modo de falar. No caso do português, essa diversidade reflete a adaptação da língua aos contextos culturais e históricos de diferentes regiões, resultando em uma rica pluralidade linguística entre países e continentes.

A diversidade diatópica manifesta-se tanto no contraste entre falantes de países lusófonos, como Portugal e Brasil, quanto nas inúmeras variedades regionais do PB, abrangendo regiões como Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul. Castilho (2014, p. 198) observa que "de todas as variedades do português, a

variedade geográfica é a mais perceptível", pois permite aos falantes identificar rapidamente a origem regional de um interlocutor.

Embora as diferenças regionais do português sejam facilmente percebidas, elas não comprometem a comunicação entre falantes de diferentes regiões, ao contrário do que ocorre com dialetos de outros idiomas, especialmente em alguns países europeus.

Por exemplo, na Itália, um falante do dialeto vêneto pode ter dificuldades para compreender o napolitano ou o siciliano, pois esses dialetos apresentam diferenças fonéticas e lexicais significativas em relação ao italiano *standard* (padrão) (D'Achille, 2003). Situação semelhante ocorre na Alemanha, onde os falantes do bávaro, no sul do país, podem enfrentar barreiras para entender o baixo-alemão, falado no Norte. Já na Espanha, as diferenças entre o castelhano e línguas minoritárias, como o asturiano ou o aragonês, podem dificultar a comunicação entre falantes de diferentes regiões, especialmente quando essas variedades são utilizadas em sua forma mais tradicional (Faria, 2003; Bortoni-Ricardo, 2014; Ilari e Basso, 2023).

Os primeiros estudos realizados no Brasil sobre as diferenças regionais do PB contaram com a importante contribuição do filólogo Antenor Nascentes. Em sua publicação *O linguajar carioca* (1922), Nascentes, fundamentando-se na abertura de vogais pretônicas e elementos prosódicos, buscou mapear as diferentes áreas linguísticas do país, propondo uma classificação que refletisse a diversidade e complexidade do PB. Em seus estudos, ele dividiu o falar brasileiro em dois grandes grupos:

- Grupo do Norte, que englobava o amazônico e o nordestino.
- Grupo do Sul, que englobava o baiano, mineiro, fluminense e sulista.

Essa divisão inovadora proporcionou uma compreensão inicial das diferenças regionais da língua, servindo de base para pesquisas subseqüentes, como o *Atlas Linguístico do Brasil* (ALIB), que explora com mais profundidade o mapeamento das variações linguísticas no país (Ilari e Basso, 2023, p. 169).

As variedades regionais do PB refletem a história, geografia e cultura do país, evidenciando sua rica diversidade linguística. Entre essa pluralidade, as formas de falar predominantes nas grandes metrópoles do Sudeste, como São Paulo e Rio de

Janeiro, são frequentemente associadas a um padrão nacional, consolidado por dinâmicas históricas e econômicas.

Essa percepção reflete o poder econômico e cultural do Sudeste, amplificado pela disseminação da mídia televisiva, que contribuiu para associar essas variedades linguísticas ao prestígio social. No entanto, o Brasil abriga uma notável diversidade de sotaques regionais, cada um representando aspectos únicos da identidade cultural local.

A seguir, destacam-se as principais características linguísticas das regiões Sudeste, Sul e Nordeste, com base em Bagno (2012), Castilho (2014) e Ilari e Basso (2023). Para ilustrar essa diversidade, apresentam-se exemplos específicos dos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, enquanto, para as demais regiões, a descrição ocorre de forma mais geral, enfatizando características linguísticas predominantes.

Região Sudeste

As variedades linguísticas do Sudeste apresentam influência histórica e cultural significativa, moldadas pela miscigenação de povos indígenas, africanos e europeus. Destacam-se as seguintes características:

Rio de Janeiro

- Palatalização do "s" chiado, semelhante ao som do "s" em Portugal, em posição final de sílaba ou de palavra: *estrela* [ʃtrela], *os mesmos* [uʒ'meʒmu] ~ [uiʒ'meizmui]²;
- Semiditongação das vogais tônicas: *alô* [a'lo^a], *nove* ['no^avi]³;
- Ditongação das vogais tônicas finais (palavras oxítonas) seguidas de [s]: *fez* ['feis] ~ ['fei], *mas* ['mais] ~ ['mai]. Processo que se verifica também nas vogais tônicas em sílabas travadas por [s] e [z] de palavras não oxítonas: *asma* ['aiʒma], *feira* ['feifta], *posto* ['poiftu]⁴;

² Ilari e Basso, 2023, p. 167; Bagno, 2012, p. 326

³ Bagno, *op. cit.*, p. 317

⁴ *ibid.*, p. 317

- Na esfera morfossintática: uso do pronome pessoal *tu* + verbo de terceira pessoa: *tu é*, ou ainda, pronome pessoal *ocê* + verbo de terceira pessoa: *ocê é*⁵.

São Paulo

- Dialeto caipira: pronúncia retroflexa do /r/ (*porta* [ˈpɔɹtɐ]); a pronúncia do fonema /ʎ/ se pronuncia [j] (*filho* [ˈfijɔ])⁶;
- Queda do -r final em substantivos e infinitivos verbais: *flor* [flo], *andar* [ã'da]⁷;
- Ditongação depois da vogal tônica nasal [ẽ] seguida de fechamento silábico: *fazenda* [fa'zẽ'da], *momento* [mo'mẽ'tu]⁸;
- Nasalização de vogais tônicas antes das consoantes [m] e [n]: *Antônio* [ã'toniũ], *fome* [ˈfomi]⁹;
- Uso do pronome pessoal *ocê* + verbo de terceira pessoa: *ocê é*, *ocê vai*¹⁰;
- Emprego dos artigos definidos diante de nomes próprios e dos nomes de parentesco: *O livro que a Laura leu é interessante*; *A casa do João é muito pequena*¹¹.

Região Sul

A influência europeia, especialmente alemã e italiana, é marcante nas variedades linguísticas da região:

- Realização de -e final como [e] ao invés de [i] como ocorre nas outras variedades do PB: *leite*, *quente*, *dente*¹²;

⁵ Ilari e Basso, *op. cit.*, p. 169

⁶ *ibid.*, p. 168; Castilho, 2014, p. 204

⁷ Ilari e Basso, *op. cit.*, p. 168

⁸ Bagno, *op. cit.*, p. 317

⁹ *ibid.*, p. 317

¹⁰ Ilari e Basso, *op. cit.*, p. 169

¹¹ *ibid.*, p. 169

¹² Castilho, *op. cit.*, p. 204; Ilari e Basso, *op. cit.*, p. 168

- Ausência de distinção entre certos pares de palavras, como *queixo* e *queijo* ['keʃu], e *caro* e *carro* ['karu], devido à influência dos dialetos alemães¹³;
- Uso do pronome pessoal *tu* + verbo de segunda ou terceira pessoa: *tu és, tu vens; tu é, tu vem*¹⁴.

Região Nordeste

O Nordeste apresenta uma diversidade fonética e morfossintática que reflete traços históricos do português mais antigo, destacando-se por sua grande diversidade linguística entre os estados:

- Abertura das vogais pretônicas [e] e [o]: *televisão* [tɛlɛvi'zãũ], *problema* [prɔ'blẽma]¹⁵;
- O ditongo [ei] pode ocorrer sem sua semivogal: *ideia* [i'dɛa], *areia* [a'rea]¹⁶;
- Ausência da palatalização, exceto na região de Salvador, de [d] e [t] diante de [i]: *dia* ['dia], *tia* ['tia], *gente* ['ʒẽti]¹⁷;
- Uso do pronome pessoal *tu* + verbo de segunda ou terceira pessoa: *tu és, tu tens; tu é, tu tem*¹⁸.

Apesar de seu valor histórico e cultural, o sotaque nordestino é frequentemente alvo de preconceito linguístico, sendo estereotipado de forma negativa e, muitas vezes, representado de maneira caricatural e desrespeitosa para fins humorísticos. Como observa Palácio (1978, citado por Alves, 1979, p. 18):

Quando se quer caricaturar o dialeto nordestino, especialmente em programas de rádio e tv, observa-se a aplicação da regra de abaixamento das vogais, a inserção de itens lexicais típicos, como "aperriado", "bichinho", "oxente", e ainda uma curva de entonação final descendente e prolongada do tipo foi não (ɿ).

¹³ Bagno, *op. cit.*, p. 323

¹⁴ Ilari e Basso, *op. cit.*, p. 169

¹⁵ Bagno, *op. cit.*, p. 318; Castilho, *op. cit.*, p. 204

¹⁶ Bagno, *op. cit.*, p. 321

¹⁷ *ibid.*, p. 325

¹⁸ Ilari e Basso, *op. cit.*, p. 169

As diferenças regionais revelam a presença de diversos traços comuns entre o Norte e o Sul, sendo muitos desses fenômenos mais relacionados à posição socioeconômica dos falantes do que à sua origem geográfica (Castilho, 2014). Além disso, tais variações evidenciam a complexidade e a riqueza do PB, cuja diversidade reflete aspectos históricos e culturais. Dessa forma, o estudo da variação diatópica constitui um ponto de partida essencial para a compreensão das múltiplas dimensões da variação linguística no Brasil.

3.3 Variação diastrática

A variação diastrática é um aspecto fundamental desta pesquisa, pois permite analisar como diferentes grupos sociais manifestam suas identidades por meio da linguagem, especialmente no uso de gírias. Esse tipo de variação refere-se às diferenças linguísticas que ocorrem dentro de uma mesma comunidade de falantes, influenciadas por fatores como nível de escolaridade, profissão, idade, gênero e classe social.

No contexto PB, Castilho (2014) destaca a complexidade dessa variação, associando-a a fatores sociais e históricos que moldaram as diferentes formas de falar a língua no Brasil. O autor ressalta a distinção entre o PB popular e o PB culto, variedades influenciadas pelo nível de escolaridade dos falantes e pelo contexto sociocultural em que estão inseridos.

O PB popular está associado a falantes com menor escolaridade, enquanto o PB culto predomina entre aqueles que possuem maior acesso à educação formal. No entanto, Castilho (2014) adverte que essas duas variedades não são completamente isoladas, havendo uma fluidez entre elas:

(...) quando distinguimos PB popular de PB culto, estamos nos referindo a variações socioculturais não separáveis rigidamente. Ninguém é exclusivamente “falante popular” nem “falante culto”. As linhas divisórias entre essas modalidades são muito tênues – afinal não se trata de duas línguas diferentes! (p. 205).

Essa perspectiva, também defendida por Faria (2003), reforça a ideia de que a variedade padrão, ou culta, é privilegiada no ensino formal devido aos seus objetivos socioculturais e comunicativos:

De entre as variedades dialectais, uma é geralmente adotada como padrão em relação ao qual a escola e o ensino explícito da língua mantêm uma relação preferencial e institucional, com objetivos socioculturais e comunicativos a atingir. É em relação ao padrão que as variantes podem ser contrastadas e posicionadas. O maior ou menor afastamento do padrão pode colocar questões de gramaticalidade ou de maior ou menor adequação às situações de uso, embora, do ponto de vista estritamente linguístico, uma variedade não se possa considerar mais ou menos correcta do que outra, uma vez que cada variedade funciona para a respectiva comunidade linguística, que sistematicamente a usa, como factor de reconhecimento, de identidade linguística e cultural e de solidariedade social (p. 34).

As diferenças entre o PB popular e o PB culto manifestam-se em aspectos fonéticos, morfológicos e sintáticos, refletindo as distintas características sociais e culturais dos grupos que os utilizam (Castilho, 2014). Essas distinções, apresentadas no quadro abaixo, são fundamentais para compreender a diversidade linguística presente na sociedade brasileira:

Quadro 3.1: Características do PB popular e do PB culto

PORTUGUÊS BRASILEIRO POPULAR	PORTUGUÊS BRASILEIRO CULTO
Fonética	
Ditongação de vogais tônicas antes de sibilantes no final de palavras: <i>mêis</i> , <i>luiz</i> .	Mantém as vogais tônicas antes de sibilantes no final das palavras: <i>mês</i> , <i>luz</i> .
Troca do [l] por [r] no final de sílabas e em grupos consonantais: <i>marvado</i> , <i>pranta</i> .	Preserva o [l] no final de sílabas e em grupos consonantais: <i>malvado</i> , <i>planta</i> .
Redução das vogais átonas após a sílaba tônica em palavras proparoxítonas: <i>pêzgu</i> , <i>oclos</i> , <i>arve</i> por <i>pêssego</i> , <i>óculos</i> e <i>árvore</i> .	Preserva as átonas postônicas nas proparoxítonas.
Transformação da palatal <i>lh</i> em <i>y</i> : [o'reya], ['veyu].	Preserva a palatal: <i>orelha</i> , <i>velho</i> .
Tendência a abrir sílabas com perda de consoantes travadoras como [-s], [-l] e [-r] em sílabas finais (ex: <i>as criança</i> por <i>as crianças</i>).	Preserva a estrutura silábica original, sem perda de consoantes em sílabas finais.

Perda da distinção entre ditongos e vogais em contexto palatal (ex: <i>caxa, pexe, bandeija, feichar</i>).	Perda dessa distinção, variando regionalmente a presença da ditongação.
Omissão das consoantes [d] e [b] quando precedidas de vogal nasal: <i>andano</i> por <i>andando</i> , <i>emora</i> por <i>embora</i> .	Preserva essas consoantes na fala formal: <i>andando, embora</i> . Na fala espontânea, perda dessa consoante.
Morfologia	
Perda progressiva do -s para marcar o plural, que passa a ser expresso pelo artigo: <i>os homi, as pessoa</i> .	Manutenção das regras de plural redundantes: <i>os homens</i> .
Simplificação na morfologia de pessoa com redução na conjugação a apenas duas formas: <i>eu falo, você/ele/a gente/eles fala</i> .	Conjugação verbal mantém três ou quatro formas distintas: <i>eu falo, você/ele/a gente fala/eles falam, nós falamos</i> .
Elevação da vogal temática no pretérito perfeito do indicativo: <i>fiqumu, falemu, bebimu</i> , distinguindo-se do presente <i>ficamu, falamu, bebemu</i> .	Manutenção da vogal temática original, sem distinção entre presente e pretérito: <i>ficamos, falamos, bebemos</i> .
Redução dos pronomes demonstrativos a <i>este/esse</i> vs. <i>aquela</i> , perdendo-se a distinção lexicalmente marcada entre primeira e segunda pessoa.	Mesmas características.
Sintaxe	
Simplificação da concordância nominal e verbal: <i>as pessoa fala, fala, mas não resolve nada</i> .	Mantém a concordância padrão, com redundância de marcas: <i>as pessoas falam, falam, mas não resolvem nada</i> .
Omissão do objeto direto: <i>eu vi Ø</i> . Quando mencionado, pode ser substituído pelo pronome <i>ele</i> (<i>eu vi ele</i>) ou por <i>lhe</i> , especialmente ao se referir à segunda pessoa (<i>eu não lhe conheço</i>).	Omissão do objeto direto em 70% dos casos: ex. <i>eu vi Ø</i> . Na fala espontânea é comum dizer <i>eu vi ele</i> , nas mesmas proporções da fala popular. Em algumas regiões é comum o uso de <i>lhe</i> como objeto direto para a segunda pessoa: <i>eu lhe vi, mas não lhe reconheci</i> .
Preferência pelo uso de orações substantivas com a inclusão do <i>de</i> antes do pronome <i>que</i> : <i>Ele falou de que não sabia de nada</i> .	Há preferência pelas orações substantivas que utilizam apenas o pronome <i>que</i> : <i>Ele falou que não sabia de nada</i> .

Fonte: adaptado de Castilho (2014, pp. 206-209)¹⁹

Quanto ao fator idade, observa-se que entre os jovens, grupo etário geralmente composto por indivíduos entre 15 e 24 anos²⁰, a variação linguística no PB assume características particulares. Nesse contexto, a linguagem da juventude é frequentemente marcada por inovações lexicais, uso de gírias e expressões influenciadas pelo contexto social e pela cultura digital, que inclui redes sociais e plataformas de comunicação *online*. Esse grupo etário tende a empregar um registro mais informal e dinâmico, caracterizado pela flexibilidade e pela adaptação a novas influências linguísticas e culturais.

Conforme observado por Stolhans (2020), a língua varia de acordo com o contexto e os indivíduos que a utilizam. Essas variações abrangem, por exemplo, a linguagem dos jovens, os *socioletos*²¹, além de formas linguísticas geralmente associadas a registros orais.

O autor destaca ainda que características da comunicação "conceitualmente oral" podem aparecer não apenas na fala, mas também na escrita, especialmente em mensagens de texto, *e-mails*, cartas pessoais, postagens em redes sociais entre outros. Isso sugere que a comunicação "conceitualmente oral" não se limita à oralidade e às expressões coloquiais, mas também se manifesta em registros escritos.

Nesse contexto, Stolhans (2020, p. 4) afirma:

A internet e as redes sociais são plataformas proeminentes que tornam as características dos registros 'conceitualmente orais' prontamente disponíveis para falantes e aprendizes em todo o mundo. De fato, também é comum encontrar o uso de dialetos e regionalismos nas redes sociais.

No PB falado pelos jovens, os registros considerados "conceitualmente orais" frequentemente apresentam desvios em relação à norma-padrão. Alguns exemplos, referidos por Duarte (1989, citado por Bagno, 2012, p. 195), Votre (2010, p. 53); Naro (2010, p.43) e Silva (2013, p.27), incluem:

¹⁹ Fonte do autor: Roberts / Kato (1993), Oliveira e Silva / Scherre (1996), Naro / Scherre (2007), Duarte (com. pessoal).

²⁰ Cf. Nações Unidas. <https://unric.org/pt/juventude/>

²¹ Segundo Castilho (2014, p. 74), os socioletos correspondem a variedades linguísticas dentro de um mesmo idioma, abrangendo, por exemplo, a linguagem dos jovens e dos velhos, bem como a linguagem dos homens e das mulheres.

- Ausência total de clíticos, pois é o pronome nulo que representa a estratégia anafórica mais empregada pelos falantes, como: "Deixei **o envelope** no quarto, você pega [Ø] para mim?".
- Supressão e/ou troca de líquidas, por exemplo: "framengo" por "flamengo" e "pobrema" por "problema".
- Preferência pelo uso da regência "ir em" por "ir em"/"ir para".
- Emprego de gírias, como "belê" por "beleza", "cara" ou "veio" para se referir ao interlocutor.

Além disso, o modo como diferentes gerações utilizam a linguagem influencia a disseminação das formas "conceitualmente orais" na comunicação digital. Castilho (2014, p. 212) argumenta que "velhos falam como se falava antes, e jovens acolhem as mudanças na língua que foram generalizadas posteriormente". Em sua análise, o autor observa que pessoas mais velhas tendem a preservar as formas linguísticas de sua juventude, enquanto os jovens são mais receptivos às novas formas linguísticas, especialmente ao uso de gírias, que se tornam um aspecto visível da dinâmica de inovação e evolução da linguagem.

Além das variedades relacionadas ao nível de escolaridade e à faixa etária, o gênero dos falantes também é frequentemente reconhecido, em estudos de sociolinguística, como um fator importante que influencia o uso da língua. De modo geral, esses estudos indicam que mulheres e homens apresentam diferenças em suas escolhas linguísticas, que refletem adaptações às normas e expectativas sociais. Como afirma Labov (2012, citado por Silva, 2013, p. 28): "É possível afirmar que o fato de as mulheres evitarem variações estigmatizadas e privilegiarem as de prestígio social é uma tendência universal".

Paiva (2010) argumenta que as diferenças linguísticas entre homens e mulheres não são de origem biológica, mas sim resultado de construções sociais que moldam comportamentos linguísticos distintos entre os gêneros. Diversas pesquisas evidenciam que "gênero/sexo pode ser um fator significativo para processos variáveis de diferentes níveis (fonológico, morfosintático, semântico) e apresenta um padrão regular, em que as mulheres demonstram maior preferência pelas variantes linguísticas mais prestigiadas socialmente" (Paiva, 2010, p. 34).

Além disso, as mulheres tendem a adotar formas linguísticas mais normativas devido à necessidade de se afirmarem em um mercado de trabalho historicamente dominado por homens. Essa postura linguística conservadora é vista como uma estratégia para conquistar espaço em ambientes ainda não totalmente receptivos ao sexo feminino.

Os estudos sociolinguísticos realizado no PB sobre a supressão variável da vibrante /r/ em grupos consonantais (por exemplo, problema/pobrema, proprietário/proprietário) revelam que "as mulheres utilizam mais a forma padrão (sem a supressão da vibrante) do que os homens" (Paiva, 2010, p. 34).

Esse fenômeno de variação de gênero/sexo também aparece na concordância verbal em sintagmas de primeira pessoa do plural (por exemplo, *nós vamos* vs. *nós vai*) e terceira pessoa do plural (por exemplo, *eles vão* vs. *eles vai*), onde "as formas padrão *nós vamos* e *eles vão* são mais frequentemente favorecidas pelas mulheres" (Oushiro, 2015, p. 152).

Oushiro (2015) ressalta que a análise da variável gênero/sexo exige uma consideração cuidadosa dos contextos sociais específicos. As interações observadas entre falantes paulistanos sugerem que os padrões de uso da língua são influenciados por uma rede complexa de fatores sociais, econômicos e culturais.

Evidentemente, tanto a mídia quanto o nível de escolarização desempenham papéis significativos nas diferenças linguísticas entre homens e mulheres. A mídia, ao promover formas linguísticas prestigiadas, estimula uma adesão mais frequente por parte das mulheres, que buscam alinhar-se a normas sociais valorizadas.

Além disso, os níveis geralmente mais altos de escolarização entre as mulheres contribuem para uma maior conformidade às normas linguísticas padrão, reforçando padrões de prestígio socialmente reconhecidos (Paiva, 2010).

3.4 Variação diamésica

A variação diamésica refere-se às diferenças inerentes aos distintos modos de expressão da língua, com destaque para as modalidades oral e escrita, consideradas atividades "interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais" (Marcuschi, 2010, p. 16).

Embora o ser humano seja frequentemente definido como um indivíduo que fala, e não como um indivíduo que escreve, isso não significa que a oralidade seja

superior à escrita, nem sustenta a crença equivocada de que a escrita deriva da fala (Marcuschi, 2010). Esses modos de expressão possuem características próprias, respondendo a demandas distintas e complementares na comunicação humana.

A escrita não pode ser considerada uma mera reprodução da fala. Como aponta Marcuschi (2010), é inviável transferir para o texto escrito muitos dos elementos característicos da oralidade, como entonação, gestos e movimentos corporais. Por outro lado, a escrita permite maior permanência e revisão, conferindo ao autor tempo para refletir, organizar ideias, revisar conteúdos e garantir a coesão e clareza textual. Essa modalidade também favorece o desenvolvimento de ideias complexas, permitindo a sustentação de argumentos com base em dados e referências.

A fala, por sua vez, é espontânea e dinâmica, marcada pelo uso de recursos paralinguísticos, como entonação, ritmo e gestos, que enriquecem a mensagem verbal. Em uma conversação, por exemplo, os interlocutores utilizam expressões faciais e gestos para reforçar suas palavras, enquanto o contexto imediato auxilia na interpretação do discurso.

Para Castilho (2014), existem duas fases essenciais no processo comunicativo:

- O planejamento, momento em que selecionamos o que queremos dizer e avaliamos o contexto da interação.
- A execução, em que transformamos ideias em palavras e lhes damos forma fonológica.

Na oralidade, essas fases ocorrem simultaneamente e em tempo real, com ajustes que refletem as reações do interlocutor. Já na escrita, o distanciamento do público permite maior autonomia ao autor, que organiza o discurso sem as interrupções típicas de uma interação falada.

Outro aspecto fundamental na análise da variação diamesica é a sua relação com os gêneros discursivos. Para Bakhtin (1997):

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. (...) A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (...) Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro,

individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (p. 150).

Assim, os gêneros discursivos refletem as especificidades das situações comunicativas, considerando fatores como o contexto, a relação entre os interlocutores e o momento histórico de sua produção.

A análise dos gêneros deve levar em conta também as inovações tecnológicas. Marcuschi (2002, p. 19) observa que os gêneros textuais "surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita".

Exemplos contemporâneos, como mensagens instantâneas, *e-mails*, postagens em redes sociais e outros formatos híbridos, ilustram como a linguagem se adapta às demandas tecnológicas, combinando aspectos da oralidade e da escrita.

Dessa forma, compreender a variação diamésica e os gêneros discursivos é essencial para analisar a dinâmica da linguagem nos contextos sociais e históricos. Essa análise amplia nosso entendimento sobre as práticas linguísticas e destaca a capacidade de renovação da língua, que continuamente responde às transformações sociais e tecnológicas, enriquecendo os modos de interação humana.

3.5 Variação diafásica

Se, por um lado, a variação diamésica abrange as diferenças entre a língua falada e a escrita, a variação diafásica, também chamada de estilística ou situacional, refere-se às mudanças no uso da língua em função do contexto comunicativo e da situação discursiva. Essa modalidade evidencia a capacidade dos falantes de ajustar sua linguagem conforme os níveis de formalidade, as intenções comunicativas, o perfil dos interlocutores e os contextos situacionais.

De acordo com Bagno (2007), a variação diafásica pode ser entendida como uma escala que transita entre um grau mínimo e máximo de monitoramento do estilo linguístico. Esse monitoramento, definido como o ajuste do comportamento verbal em função da situação, pode ocorrer de maneira consciente ou inconsciente, sendo influenciado por fatores como o nível de formalidade exigido, a pressão exercida pelos interlocutores e o tipo de situação enfrentada. Esses elementos não apenas impactam

o comportamento geral do falante, mas também influenciam sua expressão verbal, evidenciando o papel das demandas contextuais no uso da língua.

Além disso, em contextos de interação social, o grau de monitoramento estilístico é ajustado de acordo com as exigências situacionais, como a posição hierárquica do interlocutor, a necessidade de causar uma boa impressão ou a formalidade do tema em discussão (Bortoni-Ricardo, 2004). A autora enfatiza que fatores como ambiente, interlocutor e tema influenciam diretamente esse monitoramento: "[...] com um mesmo interlocutor, o estilo poderá tornar-se mais ou menos monitorado em função do *alinhamento* que assumimos em relação ao tópico e ao próprio interlocutor" (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 63, *italico da autora*). Ademais, a alternância de estilos é marcada por pistas verbais e não verbais, conhecidas como "metamensagens" ou "pistas", que indicam mudanças no tom da interação, como o humor ou a seriedade, moldando a comunicação de forma dinâmica e eficiente.

Não existe, portanto, um único modo de comunicar, já que "todo e qualquer indivíduo varia a sua maneira de falar, monitora mais ou menos o seu comportamento verbal, independentemente de seu grau de instrução, classe social, faixa etária etc" (Bagno, 2007, p. 45). Essa capacidade adaptativa também se manifesta na escrita, onde o monitoramento estilístico é diretamente influenciado pela cultura de leitura e pelo nível de letramento do indivíduo. Bagno (2007) observa que pessoas com maior exposição à escrita, especialmente aquelas com acesso à educação superior, tendem a demonstrar maior domínio da norma culta e, conseqüentemente, maior refinamento estilístico em suas produções textuais.

Esse fenômeno reflete a complexidade da interação entre as variedades linguísticas e os contextos sociais, destacando que a norma-padrão e a norma culta, frequentemente associadas ao prestígio social e à escolarização formal, desempenham papéis distintos na comunicação.

4. NORMAS: CULTA, PADRÃO E NÃO-PADRÃO

Segundo Coseriu (1979, citado por Duarte, 2001, p. 160), a norma é essencial para a funcionalidade da língua, pois estabelece o que é aceito e compreendido pelos falantes de uma comunidade. Sem essa regularidade, práticas individuais desordenadas inviabilizariam a formação de significados compartilhados.

Nesse contexto, Faraco (2008, p. 45) caracteriza a norma culta como o "conjunto de fenômenos linguísticos" comumente empregados por falantes letrados em contextos formais de comunicação, tanto na modalidade escrita quanto oral. Tal norma, embora baseada em práticas variáveis influenciadas por fatores regionais, sociais e históricos, não se confunde com a norma-padrão, que constitui uma idealização prescritiva frequentemente desvinculada do uso real da língua.

No imaginário dos falantes da norma culta, segundo Faraco (2008, p. 73), essa variedade é percebida como uma "variedade superior" e "melhor do que todas as demais". No entanto, até mesmo indivíduos letrados, e não apenas aqueles sem instrução formal, participam dos processos naturais e inevitáveis das variedades da língua. Por exemplo, frases como *Haverão mudanças, mas essas mudanças não ocorrerão em um curto prazo*²² ou *Se a mulher, reagindo eventualmente, cometer algum excesso e não vim a ser condenada*²³, pronunciadas por políticos brasileiros em contextos monitorados, evidenciam que a norma culta também está sujeita a desvios.

A norma-padrão, por sua vez, é descrita por Faraco (2008) como um construto artificial, criado com o objetivo de uniformizar a língua, geralmente baseado em preceitos prescritivos e distantes do uso cotidiano. Bagno (2007) reforça essa visão ao descrever a norma-padrão como um modelo "abstrato" e idealizado" construído historicamente com base na escrita literária do português de Portugal. Essa abordagem, segundo o autor, desconsidera as especificidades do PB, impondo regras muitas vezes desconectadas das práticas reais de comunicação. Assim, a norma-padrão acaba funcionando como um instrumento de imposição cultural, perpetuando

²² Fonte: <https://noticias.uol.com.br/tecnologia/videos/?id=ministro-sergio-moro-fala-conje-em-vez-de-conjuge-e-vira-meme-0402CD1B3962CCB16326>

²³ Fonte: <https://exame.com/carreira/ministro-da-educacao-tropeca-feio-no-portugues-durante-entrevista/>

preconceitos linguísticos e desvalorizando as variedades legítimas da língua falada no Brasil.

Em contraponto à hegemonia da norma-padrão, o autor defende o reconhecimento de uma norma não padrão, denominada por ele "norma popular", como uma manifestação legítima da língua.

Exemplos como *Eu vi ele* ou *As criança dorme*, amplamente usados na comunicação cotidiana dos brasileiros, embora estigmatizados, são adaptações linguísticas naturais que refletem a vivência dos falantes. Essas construções seguem padrões linguísticos internos e eficazes para a comunicação, mas são frequentemente associadas a preconceitos relacionados à pobreza e à falta de instrução.

Para Bagno (2007), essa visão é reducionista, uma vez que as diferenças entre a "norma popular" e outras variedades são essencialmente linguísticas e não erros. A estigmatização dessas variedades, segundo o autor, resulta de processos históricos e sociais de exclusão, que privilegiam determinadas formas de expressão em detrimento de outras.

Dessa forma, faz-se necessária uma "reeducação sociolinguística" que amplie o "repertório linguístico" e a "competência comunicativa" dos indivíduos, capacitando-os a dominar "regras gramaticais que não pertencem à sua variedade". Tal iniciativa visa possibilitar a produção de textos escritos em diferentes gêneros, bem como o uso da língua falada em contextos formais e públicos (Bagno, 2007, p. 134).

5. PRECONCEITO: DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS

A discriminação é caracterizada como uma prática que resulta no tratamento desigual de indivíduos ou grupos com base em características como raça, gênero, orientação sexual, religião ou idade. Esse fenômeno não apenas viola direitos humanos fundamentais, mas também contribui para a exclusão social, criando barreiras que dificultam o pleno desenvolvimento e a participação igualitária de todos os membros da sociedade.

No contexto mais amplo das práticas discriminatórias, o preconceito desempenha um papel central. Conforme destacado por Mariani (2008), a história do preconceito é complexa e multifacetada, refletindo as transformações culturais e filosóficas ao longo do tempo.

Antes do advento do Iluminismo no século XVIII, o conceito de preconceito não possuía a conotação negativa que atualmente o caracteriza. Naquela época, o preconceito era compreendido como um julgamento preliminar elaborado antes da consideração de todos os elementos pertinentes de uma situação. De acordo com Hans-Georg Gadamer, citado por Mariani (2008, p. 21), esse tipo de julgamento não era necessariamente equivocado, podendo ser interpretado de forma positiva ou negativa, especialmente no campo jurídico, onde funcionava como um elemento de prudência e ponderação.

Com a ascensão do racionalismo iluminista, no entanto, essa percepção foi profundamente alterada. O preconceito passou a ser identificado como um juízo desprovido de fundamentação racional. A partir desse momento, emergiu a ideia de que julgamentos válidos deveriam ser baseados em métodos racionais e sistemáticos. Essa mudança de paradigma deslocou a compreensão do preconceito para uma perspectiva predominantemente negativa, associando-o à irracionalidade e à injustiça.

O psicólogo norte-americano Gordon Allport (1954), citado por Lima (2020, p. 19), em sua obra clássica *The Nature of Prejudice*, define o preconceito como uma atitude negativa ou hostil voltada a pessoas pertencentes a grupos socialmente marginalizados. Para o autor, o preconceito reflete uma predisposição para emitir julgamentos sem o devido embasamento em fatos, o que frequentemente resulta em avaliações e ações injustas. Allport (1954) também enfatiza que o preconceito é

irracional, pois carece de base lógica ou empírica, e frequentemente reflete uma predisposição emocional mais do que uma análise racional dos fatos.

Ainda segundo o autor, o preconceito surge como uma resposta às frustrações vivenciadas pelos indivíduos, as quais, em determinadas circunstâncias, podem evoluir para atitudes de hostilidade. Ele destaca que o alvo do preconceito geralmente se encontra em uma posição de vulnerabilidade e desvantagem, decorrente de sua divergência em relação aos padrões sociais estabelecidos, seja por diferenças comportamentais, crenças, ideologias, ou outros fatores distintivos (Allport, 1954, citado por Lima, 2020, p. 19).

O filósofo Norberto Bobbio (1994) contribui para o debate ao definir o preconceito como:

[...] uma opinião ou um conjunto de opiniões, às vezes até mesmo uma inteira doutrina, acolhida acriticamente e passivamente pela tradição, pelo costume ou por uma autoridade cujos ditames aceitamos sem os discutir: "acriticamente" e "passivamente", na medida em que a aceitamos sem verificá-la, por inércia, respeito ou temor, e a aceitamos com tanta força que resiste a qualquer refutação racional, vale dizer, a qualquer refutação feita com base em argumentos racionais (p. 123).²⁴

Essa reflexão destaca que o preconceito opera no âmbito do irracional, sustentado por crenças que não surgem do pensamento crítico e que são imunes à contestação lógica e argumentativa. Esse tipo de crença se perpetua porque as pessoas a aceitam sem submetê-la ao escrutínio racional, tornando difícil desafiá-la ou alterá-la por meio de debates fundamentados na lógica e na razão.

Além disso, Bobbio (1994) ressalta a força emocional e irracional dessas crenças, o que as torna resistentes ao questionamento crítico. Essa resistência ao debate racional representa um entrave significativo ao avanço social, sobretudo quando preconceitos são amplamente compartilhados em contextos coletivos.

O autor observa ainda que o preconceito é sustentado por uma predisposição prática, denominada prevenção, que facilita sua aceitação, especialmente por indivíduos previamente inclinados a endossá-lo. Essa predisposição distingue o

²⁴ Trecho original: "[...] un'opinione o un complesso di opinioni, talora anche un'intera dottrina, che viene accolta acriticamente e passivamente dalla tradizione, dal costume oppure da un'autorità i cui dettami accettiamo senza discuterli: "acriticamente" e "passivamente", in quanto l'accettiamo senza verificarla, per inerzia o per rispetto o per timore, e l'accettiamo con tanta forza che resiste ad ogni confutazione razionale, vale a dire a ogni confutazione che venga fatta ricorrendo ad argomenti razionali" (Bobbio, 1994, p. 123).

preconceito de outros tipos de erro, pois torna sua correção mais difícil, ao passo que erros sem essa característica podem ser mais facilmente corrigidos por meio da razão e de evidências.

Bobbio (1994) também propõe uma distinção entre dois tipos de preconceitos: individuais e coletivos. Os preconceitos individuais consistem em superstições e crenças pessoais que influenciam o comportamento do indivíduo, mas que, por serem inofensivos, não causam impactos sociais relevantes.

Já os preconceitos coletivos envolvem julgamentos distorcidos compartilhados por grupos sociais e frequentemente resultam em discriminação, violência e conflitos. Esses preconceitos, geralmente recíprocos, são intensificados pela forte identificação dos indivíduos com seu próprio grupo, o que amplifica a rejeição ao "outro" e contribui para a persistência do preconceito na sociedade contemporânea.

Seja na esfera individual, como crenças inofensivas e pessoais, ou na coletiva, onde assume formas perigosas capazes de gerar conflitos e violência, o preconceito permanece um obstáculo significativo ao avanço social e à coexistência pacífica.

Entre suas formas, o preconceito linguístico merece atenção especial, pois afeta diretamente a comunicação e reforça hierarquias sociais baseadas no uso da linguagem, como será explorado a seguir.

5.1 Preconceito linguístico e seus impactos no ambiente educacional

No contexto contemporâneo, observa-se uma crescente mobilização contra diversas formas de preconceito, evidenciando sua falta de fundamento racional e sua relação com a ignorância, a intolerância ou a manipulação ideológica.

Corroborando essa questão, a discriminação linguística merece destaque, pois está frequentemente associada a outras formas de marginalização social. Esse tipo de preconceito consiste em julgar e tratar negativamente uma pessoa com base na maneira como ela se expressa, perpetuando estereótipos que podem resultar em exclusão social ou profissional.

Na prática, tais atitudes refletem preconceitos inconscientes vinculados ao modo de falar de um indivíduo. Leite (2008, citada por Fernandes, 2013, p. 23), observa que indivíduos considerados atraentes e que utilizam a norma culta frequentemente são percebidos como boas e confiáveis. Em contrapartida, aqueles

com uma aparência menos convencional ou que empregam a linguagem popular tendem a ser julgados como menos qualificados ou até desonestos.

Essa forma de preconceito negativo baseia-se na presunção de que pessoas humildes ou que se expressam de maneira coloquial possuem menor inteligência ou relevância social.

De acordo com Scherre (2008), o preconceito linguístico representa uma crença infundada e desprovida de base científica sobre as línguas e seus falantes. A autora, ao partir da definição de Houaiss e Villar (2001), destaca que tal preconceito está relacionado à ideia equivocada de que existem línguas superiores e inferiores.

Exemplos dessas crenças incluem a visão de que apenas a língua falada pelas classes cultas possui gramática, ou que as línguas indígenas seriam meramente dialetos, desprovidas de complexidade linguística.

Ainda segundo Scherre (2008), o preconceito linguístico se manifesta por meio de julgamentos que desvalorizam e desrespeitam as variedades linguísticas e seus falantes. Trata-se, conforme a autora, de uma "avaliação depreciativa, desrespeitosa e jocosa" que frequentemente resulta em "humilhação para a fala do outro" (Scherre, 2008, p. 12).

Bagno (2015) enfatiza que esse tipo de preconceito é amplamente reproduzido em meios de comunicação e materiais didáticos, como gramáticas normativas e livros escolares, que promovem uma visão limitada do que é "certo" ou "errado" na linguagem.

Além disso, o argumenta que essa discriminação é ainda mais grave devido à sua invisibilidade. Segundo Bagno (2015, p. 21), "quase ninguém se apercebe dele, quase ninguém fala dele, com exceção dos raros cientistas sociais que se dedicam a estudá-lo".

Essa invisibilidade dificulta tanto o reconhecimento do preconceito linguístico quanto a elaboração de estratégias efetivas para enfrentá-lo. Assim, a naturalização dessa forma de discriminação contribui para a perpetuação de desigualdades sociais, enquanto esforços significativos para sua erradicação permanecem insuficientes.

O preconceito linguístico, além de reforçar essas desigualdades, dificulta a construção de uma sociedade mais inclusiva. Seu impacto torna-se ainda mais evidente em contextos educacionais, onde contribui para a exclusão e a desvalorização de determinadas identidades linguísticas.

No ambiente educacional, o preconceito linguístico muitas vezes se manifesta na correção excessiva da fala de alunos que utilizam variações populares ou coloquiais do português, especialmente aqueles provenientes de áreas rurais ou periféricas.

Essa prática pedagógica, ao insistir no uso exclusivo da norma culta como modelo de expressão aceitável, desconsidera a riqueza da pluralidade linguística presente no Brasil e pode reforçar estigmas que marginalizam os falantes dessas variantes. Dessa forma, o contexto educacional reflete e perpetua desigualdades sociais ao não valorizar as variantes regionais e sociais.

O PB, como já visto neste trabalho, caracteriza-se por uma grande riqueza de variações linguísticas e sociais influenciadas não apenas pela vasta extensão territorial do país, mas, principalmente, pelas significativas desigualdades socioeconômicas.

Conforme argumenta Bagno (2015, p. 28), essas desigualdades resultam em um "abismo linguístico" entre os falantes das variedades estigmatizadas ou populares do português (pessoas das zonas rurais ou periferias urbanas) e aqueles que utilizam variedades prestigiadas ou cultas, típicas de grupos urbanos mais escolarizados e economicamente privilegiados. Esse contraste linguístico reflete-se diretamente no acesso desigual ao padrão dominante.

Bagno (2015, p. 28) ressalta que a educação de qualidade no Brasil continua sendo um "privilegio de muita pouca gente", o que exclui uma parcela expressiva da população do domínio das formas socialmente valorizadas da língua.

Possenti (1996) destaca a importância de uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize essa diversidade linguística. Segundo o autor:

o papel da escola não é o de ensinar uma variedade no lugar da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade, aí incluída, claro, a que é peculiar de uma cultura mais "elaborada" (p. 82, aspas do autor).

Dessa forma, torna-se imprescindível adotar práticas inclusivas no ensino da língua portuguesa, nas quais a diversidade linguística seja respeitada e valorizada. Simultaneamente, é necessário garantir aos alunos o acesso a formas linguísticas amplamente aceitas em contextos formais, essenciais para sua integração plena na sociedade.

Nesse contexto, Bortoni-Ricardo (2014) evidencia a necessidade de preparar os alunos para utilizar variantes linguísticas de acordo com as demandas de diferentes situações comunicativas.

A autora argumenta que é papel da escola abordar, de forma crítica e respeitosa, as regras variáveis socialmente estigmatizadas, sobretudo aquelas evidentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, destaca que os professores devem estar atentos à "produção linguística de seus alunos em sala de aula promovendo os ajustes necessários, de forma sempre muito respeitosa, nos termos de uma pedagogia culturalmente sensível" (Bortoni-Ricardo, 2014, p. 159).

Além disso, Bortoni-Ricardo (2014, p. 160) propõe princípios essenciais para integrar a sociolinguística ao ensino, defendendo que a escola deve priorizar "os estilos mais monitorados da fala dos alunos" em vez dos estilos coloquiais e abordar "as regras variáveis que recebem avaliação negativa na sociedade", promovendo um olhar crítico sobre essas questões. A autora sugere que as práticas de letramento adotem estilos mais monitorados, enquanto atividades voltadas à oralidade podem explorar registros informais, estabelecendo uma ponte entre a norma culta e as diversas variantes linguísticas.

Por fim, (Bortoni-Ricardo, 2014, p. 161) ressalta que tanto professores quanto alunos devem desenvolver uma consciência crítica de que "a variação linguística reflete desigualdades sociais". Essa perspectiva contribui para o combate ao preconceito linguístico no ambiente escolar, favorecendo um ensino que valorize a diversidade cultural e linguística do Brasil e promova práticas pedagógicas mais inclusivas.

5.2 Variação linguística e ensino de PLE: desafios e potencialidades

Na seção anterior, discutiu-se a relação entre preconceito linguístico e variação linguística, destacando como determinadas variedades do português são frequentemente vistas como "erradas", "inferiores" ou "não padrão". Esse preconceito reflete uma visão prescritivista que ignora a diversidade linguística, um elemento crucial para compreender o funcionamento real do português em seus múltiplos contextos. Nesse cenário, torna-se essencial refletir sobre como incorporar essas variações no ensino de PLE, pois essa abordagem não apenas enriquece o

aprendizado linguístico, mas também fortalece a percepção da língua como veículo de expressão cultural e instrumento de comunicação intercultural.

Embora a norma-padrão costume ser a base dos materiais didáticos de PLE, alguns manuais começam a reconhecer, ainda que timidamente, a relevância da variação linguística, incluindo expressões coloquiais e regionais. No entanto, tais aspectos ainda são explorados de maneira superficial, limitando a possibilidade de apresentar aos aprendizes uma visão mais abrangente e autêntica do português.

Essa abordagem reflete uma perspectiva normativa que busca uniformidade no aprendizado, mas que, ao mesmo tempo, pode restringir a compreensão da complexidade sociolinguística do português. Ainda que essa estratégia facilite a padronização e a avaliação de proficiência, corre-se o risco de reduzir o contato dos aprendizes com a diversidade da língua em contextos reais de uso, comprometendo sua capacidade de adaptação a diferentes interações comunicativas.

É fundamental ressaltar que comunicar-se em uma língua estrangeira não se resume ao domínio de regras gramaticais e construções linguísticas. A comunicação é um processo social, intrinsecamente ligado às interações humanas, e, portanto, o aprendizado de uma língua deve envolver o desenvolvimento de competências que permitam ao falante adaptar-se a diferentes situações comunicativas. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) reforça essa perspectiva ao destacar que “o uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua” [grifos do autor] (Conselho da Europa, 2001, p. 29).

Nesse contexto, o conceito de competência comunicativa assume papel central. Entende-se por competência um conjunto de habilidades, comportamentos, atitudes e conhecimentos inter-relacionados necessários para a realização de ações comunicativas eficazes. Conforme Travaglia (2014, n.d.), a competência comunicativa corresponde à capacidade de “produzir e compreender textos adequados à produção de efeitos de sentido desejados em situações específicas e concretas de interação comunicativa”. Assim, para que essa competência seja plenamente desenvolvida no ensino de PLE, é indispensável a inclusão de elementos que reflitam a linguagem cotidiana e espontânea dos falantes nativos, aproximando os aprendizes da fluidez e da eficácia comunicativa exigidas no uso real da língua.

5.3 O papel dos livros didáticos no ensino de línguas estrangeiras

Os livros didáticos desempenham um papel central no ensino de línguas, especialmente em contextos em que professores enfrentam limitações de tempo ou recursos para elaborar materiais próprios.

Richards (2001) argumenta que bons livros didáticos são capazes de transformar diretrizes curriculares em conteúdos significativos e atividades práticas. No entanto, o autor ressalta que esses livros devem ser complementados por recursos autênticos e pela criatividade docente, a fim de refletir as reais necessidades dos aprendizes.

Entre as principais vantagens dos livros didáticos, Richards (2001, p. 1) destacam:

- Estrutura e sistematização: fornecem uma progressão lógica e coesa dos conteúdos.
- Equidade no ensino: garantem que aprendizes de diferentes turmas tenham acesso a conteúdos equivalentes, promovendo uma avaliação justa.
- Materiais complementares: oferecem exercícios e guias para professores, otimizando o planejamento.
- Precisão linguística: apresentam modelos confiáveis, fundamentais para o aprendizado inicial.

Apesar de suas qualidades, os livros didáticos apresentam limitações que impactam diretamente sua eficácia no ensino de línguas estrangeiras. A primeira delas é a "linguagem não autêntica" e a "distorção de conteúdo". Muitas vezes, esses materiais utilizam uma linguagem artificial e incluem situações idealizadas que não refletem o uso real da língua. Além disso, a tentativa de criar um conteúdo neutro para atender a um mercado global resulta na omissão de temas controversos optando-se por retratar como norma uma "visão idealizada do mundo da classe média branca" (Richards, 2001, p. 2).

Outra limitação significativa, segundo Richards (2001), é a desconexão com as necessidades dos alunos. Por serem concebidos para um público amplo, muitos livros didáticos falham em atender aos interesses e demandas específicas de diferentes

grupos de aprendizes. Essa generalização acaba exigindo adaptações contínuas por parte dos professores, que precisam contextualizar o material para adequá-lo à realidade e aos objetivos de seus estudantes.

Além disso, o custo elevado dos livros didáticos pode representar um encargo financeiro significativo para os estudantes em diversas partes do mundo, dificultando, em alguns casos, o acesso aos recursos necessários para o aprendizado (Richards 2001).

Diante dessas limitações, torna-se essencial refletir sobre o uso de materiais autênticos no ensino de línguas estrangeiras. Esses materiais, definidos como conteúdos produzidos para falantes nativos em situações reais de comunicação, desempenham um papel central na abordagem comunicativa.

De acordo com Begotti (2006), desde que foi introduzido o conceito de "materiais autênticos" por Wilkins (1975), esses materiais têm sido amplamente valorizados no ensino de línguas por promoverem a interação com a língua em contextos reais de uso. Entre os benefícios desse tipo de recurso destacam-se: maior motivação dos estudantes, contextualização linguística precisa e exposição a variações sociolinguísticas e culturais. Sua flexibilidade e diversidade também favorecem sua aplicação em diferentes etapas didáticas, como motivação, análise e síntese.

Os materiais autênticos podem ser classificados conforme o suporte, incluindo formatos impressos, vídeos, áudios e conteúdos multimídia. No entanto, para que sejam eficazes, é fundamental que os professores realizem uma seleção criteriosa, considerando fatores como adequação ao nível linguístico dos alunos, relevância temática, atualização do conteúdo e clareza da apresentação. Além disso, sua didatização requer planejamento cuidadoso, com atividades que facilitem a compreensão do material e incorporem componentes extralinguísticos, como elementos culturais e aspectos da comunicação não verbal (Begotti, 2006).

Entre os elementos linguísticos e culturais trabalhados com materiais autênticos, a linguagem coloquial, como as gírias, merece atenção especial. Essas expressões informais, características de grupos sociais específicos, desempenham um papel crucial na comunicação cotidiana e na construção de identidades culturais.

Incorporar gírias em sala de aula, por meio de materiais autênticos como músicas, vídeos, sites e plataformas de redes sociais, oferece aos alunos a

oportunidade de explorar as nuances da língua em contextos informais. Além disso, o estudo das gírias expõe os aprendizes às variações linguísticas, enriquecendo sua competência comunicativa e permitindo-lhes interagir de forma mais natural e eficaz com falantes nativos em situações reais.

6. GÍRIA: DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS

A gíria, enquanto fenômeno linguístico, constitui um vocabulário predominantemente oral, empregado por grupos específicos como forma de afirmar sua identidade e, em muitos casos, ocultar a comunicação de pessoas alheias ao grupo. Desde a Idade Média, a gíria tem sido associada a grupos sociais marginalizados, como comerciantes ambulantes, mascates e ciganos, sendo reconhecida por sua função criptológica e seu papel de oposição à linguagem convencional e aos valores tradicionais (Coelho, 1995). Além de restringir o entendimento apenas aos membros do grupo, a gíria fortalece laços identitários e sociais entre seus falantes. Ao ser vinculada a grupos marginalizados, pode assumir um caráter de oposição à língua dominante, sendo considerada uma "antilíngua" ao expressar uma cultura de resistência contra normas e valores estabelecidos (Halliday, 1983, citado por Vigolo, 2010, n.d.).

Segundo o dicionário *online* Houaiss (n.d.), o termo gíria é definido como (i) "linguagem informal caracterizada por um vocabulário rico em idiomatismos metafóricos, jocosos, elípticos, ágeis e mais efêmeros que os da língua tradicional"; (ii) "dialeto usado por determinado grupo social que busca se destacar através de características particulares e marcas linguísticas especialmente em nível lexical [...]"; (iii) "linguagem de marginais [...]".

Corroborando essa definição, Bortoni-Ricardo (2014, p. 61) observa que "as gírias são itens lexicais informais, efêmeros no tempo e, pelo menos no início, circunscritos a grupos sociais, como, por exemplo, um grupo de jovens surfistas, colunistas sociais, bandidos e presidiários, escolares etc.". Para a autora, as gírias refletem a constante transformação do léxico ao longo do tempo. Algumas expressões que antes eram comuns caíram em desuso e podem não ser mais compreendidas atualmente. Por exemplo, *você comigo é nove no baralho velho* significava algo sem valor, enquanto *futurista* descrevia uma pessoa extravagante. Outras expressões, como *madraço* para preguiçoso ou *estar nas tintas* para bem arrumado e atualizado, também perderam espaço na comunicação cotidiana.

Em contraste, as gírias contemporâneas refletem novas formas de comunicação e pertencimento social. Expressões como *se pá* (talvez), *mandar a real*

(falar a verdade) e *tô ligado* (entendi) são amplamente utilizadas entre os jovens e demonstram a dinamicidade do vocabulário informal (Bortoni-Ricardo, 2014, p. 62).

Para Cegalla (2008), as gírias fazem parte da linguagem popular, caracterizando-se como expressões coloquiais frequentemente utilizadas na comunicação cotidiana. Segundo o autor:

A língua popular é a fala espontânea e fluente do povo. Mostra-se quase sempre rebelde à disciplina gramatical e está eivada de plebeísmos, isto é, de palavras vulgares e expressões da gíria. É tanto mais incorreta quanto mais incultas as camadas sociais que a falam (p. 639).

Nesse contexto, a gíria constitui um dos componentes dessa variedade linguística, manifestando-se de maneira efêmera e, em muitos casos, restrita a determinados grupos sociais. Conforme aponta Cegalla (2008, p. 639), a presença de gírias e outras formas de expressão no discurso popular está associada ao nível de escolaridade dos falantes, influenciando sua relação com a norma gramatical. Essa característica se contrapõe à língua culta, empregada por pessoas "instruídas das diferentes profissões e classes sociais", cujo "vocabulário é mais amplo, mais preciso, e a frase, mais elaborada que a da língua popular".

Câmara Jr. (2004, citado por Bessa e Feitosa, 2023, p. 33) observa que a gíria não se restringe a um vocabulário isolado, mas "coexiste ao lado dos vocábulos comuns da língua". Além disso, destaca que "há gírias em classes não só populares, mas também cultas, sem qualquer intenção de chiste e petulância, mas em todas existe uma atitude estilística". De forma mais ampla, a gíria pode ser entendida como "o conjunto de termos que, provenientes das diversas gírias em sentido estrito, se generalizam e assinalam o estilo na linguagem coloquial popular".

Reforçando essa noção, o dicionário Aulete digital (n.d.) define a gíria como uma "linguagem peculiar que se origina de um grupo social restrito e alcança, pelo uso, outros grupos, tornando-se de uso corrente", além de ser também uma "linguagem própria de pessoas que exercem a mesma profissão ou atividade (gíria publicitária); JARGÃO" (transcrição conforme o original).

Por fim, Berruto (2004, citado por Vigolo, 2010), define a gíria como uma variedade linguística (ou dialetal) que se caracteriza por marcadores diafásicos, pois é utilizada apenas em certas situações, e diastráticos, já que surge dentro de um grupo social específico e se torna um elemento distintivo de sua identidade. Assim, a gíria, por sua natureza dinâmica e efêmera, tem sido um importante marcador de identidade

e, muitas vezes, um instrumento de resistência à norma linguística dominante. Seu caráter informal e criptológico reflete tanto a necessidade de pertencimento quanto a intenção de diferenciação em relação ao discurso convencional.

Embora frequentemente associada a contextos urbanos contemporâneos, seu uso remonta a séculos atrás, evidenciando sua presença em diferentes sociedades e momentos históricos.

Os primeiros registros da gíria, segundo Preti (2000b), ganharam destaque a partir do século XV, particularmente na Europa Ocidental. Na França, a gíria surge como *argot* nos versos do poeta François de Villon, em um período turbulento que sucedeu a Guerra dos Cem Anos, quando o país foi marcado pela presença de marginais e mascates. Na mesma época, registros na Inglaterra apontam para o *cant*, enquanto na Itália identificam-se expressões de *furbesco*, muitas vezes relacionadas aos dialetos locais. Já na Espanha do século XVI, o termo *germanía* surge como sinônimo arcaico de palavras como *gerigonza*, *giringonza* e *xeringonça* (Coelho, 1995).

De acordo com Coelho (1995), a história da gíria em Portugal antes do século XVII é pouco conhecida devido à ausência de registros documentais. Essa limitação decorre de sua natureza predominantemente oral e efêmera, o que dificulta sua preservação em textos escritos, especialmente nos períodos históricos mais antigos.

Nesse sentido, Preti (2000b) destaca que uma das maiores dificuldades no estudo da gíria é a falta de interesse, especialmente por parte dos linguistas, em analisar esse fenômeno linguístico. Segundo o autor, essa ausência de dedicação ao tema não é apenas um reflexo de prioridades acadêmicas, mas também um indicador de preconceito em relação à gíria como forma de expressão.

Apesar dessas dificuldades, Coelho (1995) registra em seus estudos os primeiros indícios de gíria do século XVI, com Jorge Ferreira de Vasconcelos, que menciona a *germanía* e acrescenta:

Uma investigação bastante extensa no teatro português dos séculos XVI e xvii não me deu elementos seguros para o estudo da história do calão. Outros talvez sejam mais felizes do que eu. Gil Vicente e J. Ferreira de Vasconcelos oferecem grande número de termos populares, mas não me atrevi a considerar nenhum como de calão. (cap. II, transcrição conforme o original).

Entretanto, é com o poeta D. Francisco Manuel de Mello, em *Feira de Anexins*, no século XVII, que se têm alguns dos primeiros termos indiscutivelmente identificados como gíria. Nessa obra, os usos desse tipo de vocabulário ilustram o início do reconhecimento da gíria como um fenômeno linguístico e cultural, presente tanto na literatura quanto no uso popular (Preti, 2000b; Coelho, 1995).

No Brasil, o surgimento da gíria seguiu um padrão semelhante ao observado em outros países, marcado pela limitada presença em registros escritos. Ainda assim, é possível identificar vestígios desse fenômeno na literatura do século XVII, especialmente na obra do poeta brasileiro Gregório de Matos Guerra. Reconhecido por seu estilo satírico, crítico e irreverente, Gregório empregava uma linguagem repleta de ironia e sarcasmo. Em seus poemas satíricos, encontram-se termos que podem ser interpretados como exemplos de gírias utilizadas no período, refletindo aspectos da linguagem popular da época.

Bessa e Feitosa (2023), ao citarem Bram (1968), afirmam que fatores históricos e sociais desempenharam um papel crucial na expansão da gíria no Brasil, especialmente no contexto das transformações linguísticas ocorridas no final do século XIX. O êxodo rural e o crescimento desordenado dos centros urbanos resultaram em uma intensa miscigenação cultural, marcada pela integração de contribuições linguísticas provenientes de diferentes regiões do país e de populações imigrantes. Essa diversidade linguística, combinada à marginalização social e geográfica das classes menos favorecidas residentes nas periferias, contribuiu para o surgimento da chamada "língua marginalizada".

Os autores também destacam a influência de outros fatores, como a inserção de elementos culturais estrangeiros, as variações regionais da linguagem, os meios de comunicação de massa, o não conformismo linguístico característico das gerações mais jovens e os fenômenos relacionados à gíria e ao jargão. Esses aspectos refletem as dinâmicas sociais e culturais complexas que moldaram o desenvolvimento da língua ao longo do tempo, evidenciando seu caráter multifacetado e em constante transformação.

Embora a gíria esteja presente cada vez mais no cotidiano das pessoas, a sua ausência em contextos formais e na escrita planejada reforça o preconceito linguístico que a circunda. De acordo com Preti (2000b), ao longo dos séculos, houve uma tendência de excluir a gíria da "boa linguagem", interpretando-a como um vocabulário

marcado por agressividade e oposição, refletido não apenas em seus termos técnicos, mas também em seus recursos expressivos, como o processo metafórico que reflete um julgamento do mundo a partir dos grupos menos favorecidos.

Por muitos séculos, a gíria foi predominantemente associada a camadas sociais economicamente desfavorecidas e a indivíduos com menor escolarização. Não obstante em algumas sociedades democráticas a linguagem popular tenha perdido seu sentido pejorativo, o vocabulário gírio ainda é considerado por muitos um subpadrão lexical. Apesar da discriminação associada a seu uso, a gíria tem se consolidado como um elemento relevante da comunicação contemporânea, especialmente devido à influência dos meios de comunicação de massa. A inserção de termos gírios em novelas, publicidades, programas televisivos e noticiários contribuiu para sua disseminação e atenuação do preconceito social, ampliando o alcance do fenômeno para todas as camadas sociais (Preti, 2000b).

Nesse contexto, Preti (2000b) classifica as gírias em dois tipos: a gíria de grupo e a gíria comum. A gíria de grupo caracteriza-se por seu uso em grupos fechados, com vocábulos criados a partir de um léxico compartilhado, mas com significados reelaborados. Esses grupos utilizam a gíria como forma de oposição aos valores tradicionais da sociedade, gerando uma linguagem quase cifrada para os que não pertencem ao grupo. Por outro lado, as gírias comuns são incorporadas ao léxico geral e utilizadas amplamente, transcendendo barreiras etárias e sociais, como ocorre, por exemplo, com termos que expressam modernidade e identificação cultural. Nesse sentido, Preti (2000b) destaca que as gírias comuns deixam de ser vistas como sinal de ignorância ou falta de escolaridade, assumindo um papel importante na interação comunicativa.

As gírias, típicas linguagens especiais²⁵, apresentam léxicos próprios que são empregados em estruturas gramaticais e sintáticas específicas das variedades linguísticas presentes em determinadas comunidades. Assim, não se limitam a um conjunto de palavras exclusivas, mas também seguem padrões gramaticais e sintáticos particulares que refletem as normas linguísticas internas aos grupos que as utilizam.

²⁵ A esse respeito, consulte-se Cabello (2002).
<https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/242>

Nesse contexto, "a função central de todas as linguagens especiais é social: elas têm um real valor comunicativo, mas excluem da comunicação as pessoas da comunidade linguística externa ao grupo que usa a linguagem especial e, por outro lado, têm a função de reafirmar a identidade dos integrantes do grupo reduzido que tem acesso à linguagem especial" (Gnerre, 1985, p. 16).

Portanto, a gíria transcende sua função linguística, assumindo papéis identitários, sociais e culturais. "Quanto maior for o sentimento de união que liga os membros do pequeno grupo, tanto mais a linguagem gíria servirá como elemento identificador, diferenciando o falante na sociedade e servindo como meio ideal de comunicação, além de forma de autoafirmação" (Preti, 1984, p. 3). Seu estudo proporciona uma compreensão mais ampla das dinâmicas de variação linguística e preconceito, oferecendo um olhar crítico sobre como a língua reflete e influencia os contextos sociais em que está inserida.

6.1 A gíria na era digital

O preconceito em relação ao uso da gíria na escrita persiste, embora tenha diminuído significativamente nos últimos anos. Atualmente, esse uso é muitas vezes considerado adequado, com o objetivo de criar uma interação mais próxima e eficaz com o leitor. Para ilustrar essa mudança de atitude em relação a esse vocábulo, apresentamos alguns exemplos retirados de jornais eletrônicos brasileiros (grifos nossos):

- "Lição de 2023: não dá mais para pagar fortunas em festivais que só oferecem perreque; leia análise" (Estadão, 25/12/2023)
- "Sexo e 'pegação' esfriam no carnaval" (Folha de São Paulo, 21/02/2023)
- "Minutos após liberação, Linha Verde registra primeira treta de trânsito" (Tribuna do Paraná, 09/05/2024)

Para Preti (2000b), a presença da gíria nos jornais voltados às classes mais privilegiadas pode ser explicada:

Pelo fato de boa parte desses vocábulos ter perdido sua condição de vocabulário fechado, ampliando-se seu uso, perdida a noção de sua origem. [...] Sua presença, no noticiário geral

do jornal, apenas indica uma das características importantes da ampliação do uso da gíria: sua divulgação para a linguagem comum com a conseqüente perda *signo de grupo*. (p. 251, itálico do autor).

Embora o uso da gíria não seja bem-visto pela gramática normativa, sua relevância no ensino de PLE não deve ser ignorada. Enquanto elemento linguístico intrínseco ao cotidiano dos falantes nativos, o vocabulário gírio permeia conversas informais, redes sociais, músicas, filmes e diversas outras manifestações da cultura popular. Sua aplicabilidade nas aulas de PLE deve ser entendida como uma forma alternativa de expressão, apropriada para contextos específicos. Isso se justifica, considerando que a língua é "uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita" (Bagnó, 2007, p. 36).

Nesse sentido, é crucial refletir sobre como a era digital trouxe mudanças significativas aos meios de comunicação, ampliando as possibilidades de interação e acesso à informação. Inicialmente, veículos como jornais, rádio e televisão desempenhavam papéis centrais na comunicação de massa. Contudo, o surgimento da internet e das plataformas digitais, incluindo redes sociais, *blogs*, vídeos e *podcasts*, transformou profundamente a maneira como nos relacionamos e trocamos informações no mundo conectado. Essa evolução diversificou os formatos de comunicação, enquanto a cultura, mediada pela linguagem, continua a moldar nossos padrões de comportamento (Halliday, 2001).

Segundo Thompson (2018), o avanço dos meios de comunicação transformou as sociedades modernas, introduzindo novas formas de ação e interação que ultrapassam barreiras espaciais e temporais. Para o autor, a comunicação mediada transcende a simples transmissão de informações, gerando dinâmicas interativas que impactam significativamente as relações sociais.

O autor faz, assim, uma distinção entre a interação face a face e a interação mediada *online*. A interação face a face ocorre em contextos de copresença física, nos quais os participantes compartilham o mesmo espaço e tempo. Caracteriza-se pelo diálogo direto, com fluxo bidirecional de informações, enriquecido por sinais simbólicos como gestos, expressões faciais e toques. Já a interação mediada *online*, viabilizada por tecnologias digitais, como redes sociais e aplicativos de mensagens, rompe barreiras geográficas e temporais, permitindo interações síncronas ou

assíncronas. Embora restrinja a diversidade de sinais simbólicos disponíveis, essa modalidade de comunicação distingue-se por sua natureza dialógica e por ser "orientada para uma multiplicidade de outros destinatários – é de muitos para muitos, e não de um para um" (Thompson, 2018, p. 20). Exemplos incluem debates em fóruns *online*, comentários em redes sociais e trocas de mensagens em grupos no *WhatsApp*.

A Internet, portanto, deixou de ser apenas um espaço para a troca de informações, buscas ou encontros entre pessoas, tornando-se um ambiente dinâmico de produção, compartilhamento e transformação colaborativa do conhecimento.

Nesse cenário, as gírias surgem como um exemplo claro desse processo. Expressões como *sextou* (aproveitar a sexta-feira), *dar um rolê* (dar uma volta, sair) e *#partiu* (sair ou iniciar uma atividade), inicialmente popularizadas em plataformas como *Instagram*, *Facebook*, *Twitter* (hoje *X*) e *TikTok*, refletem não apenas a criatividade linguística dos usuários, mas também carregam novos significados e funções comunicativas. Os termos originados na internet nascem e se popularizam rapidamente entre os usuários, incorporando-se à linguagem individual de tal forma que parecem fazer parte do léxico desde sempre.

Assim, a familiarização e compreensão da linguagem gíria possibilitam aos aprendentes de uma língua estrangeira uma conexão mais autêntica com a língua e a cultura do país. Esse entendimento fornece recursos para se expressarem de forma natural em contextos informais e interpretarem com maior precisão as informações e intenções presentes em interações reais. Dessa maneira, promove-se um aprendizado mais relevante e significativo, que valoriza a diversidade e a evolução contínua da língua portuguesa.

7. ANÁLISE DAS GÍRIAS RECENSEADAS COM BASE EM CRITÉRIOS LÉXICO-SEMÂNTICOS, SOCIOLÓGICOS E PRAGMÁTICOS

A análise das gírias nos ambientes digitais revela a criatividade cultural dos falantes e oferece *insights* valiosos para estratégias inovadoras no ensino de PLE. As expressões identificadas nesses contextos refletem realidades linguísticas dinâmicas, marcadas por variações socioculturais e pela constante criação de novos termos. Incorporar as gírias a materiais autênticos, essenciais na abordagem comunicativa, apresenta uma oportunidade fundamental de enriquecer o aprendizado ao expor estudantes às nuances linguísticas e culturais muitas vezes ausentes nos recursos didáticos tradicionais.

Valvassone (2021, citado por Cortelazzo, 2022, p. 19), destaca que, na última década, a internet desempenhou um papel crucial na criação e disseminação de novas palavras. Além de termos ligados à área tecnológica, muitas das expressões que surgem nesse ambiente digital são predominantemente utilizadas pelos jovens, que passam mais tempo conectados do que qualquer outra geração. Esse meio possibilita a criação de conexões sociais e o compartilhamento de informações e mensagens de todo tipo.

Conforme explica o autor, algumas dessas palavras são classificadas como "*occasionalismi*", expressões temporárias que emergem e desaparecem rapidamente no universo digital. No entanto, há casos em que certos termos ultrapassam os limites do mundo virtual e juvenil, tornando-se amplamente reconhecidos mesmo fora desses contextos.

Um exemplo desse fenômeno é o substantivo *mito*, tradicionalmente definido como um relato fantástico de tradição oral, geralmente com seres simbólicos que representam forças da natureza e a condição humana. Em sentido figurado, o termo pode se referir a uma representação estereotipada de algo ou alguém²⁶. No entanto, no contexto digital, a palavra foi ressignificada e originou a forma verbal *mitar*, bem como a expressão *mitou*, empregadas para descrever uma ação exemplar ou um comentário perspicaz que gera grande repercussão nas redes sociais. Esse tipo de transformação lexical ilustra a influência do meio digital na língua, evidenciando a

²⁶ Fonte: <https://houaiss.online>

criação de novas formas de expressão que, em muitos casos, passam a integrar o uso cotidiano.

Nesse sentido, a natureza efêmera e contextual das gírias reforça a necessidade de conteúdos que reflitam o uso cotidiano da língua. Exemplos práticos incluem o uso de postagens em redes sociais, páginas da internet ou memes como base para debates ou análises culturais. Nesse contexto, este estudo concentra-se na análise das gírias mais frequentes da língua portuguesa em plataformas digitais como *Instagram, Facebook, TikTok e YouTube*.

Para delimitar o objeto de estudo, excluimos propositalmente termos do inglês amplamente incorporados ao PB contemporâneo, como *crush, vibe, chippar, etc.*, direcionando o foco para expressões tipicamente brasileiras.

A análise do corpus será conduzida com base em uma abordagem integrada e interdisciplinar, estruturada em três critérios principais:

- a) Critério léxico-semântico: exame das características linguísticas e semânticas das gírias, abrangendo sua forma e origem, seus sentidos literal e conotativo e sua função gramatical;
- b) Critério sociológico: investigação do contexto social e cultural das gírias, considerando sua origem, significado cultural e abrangência ou popularidade;
- c) Critério pragmático: análise do uso das gírias em situações reais de comunicação, destacando como esses elementos podem ser integrados ao ensino de PLE para enriquecer o processo de aprendizagem.

1. Perrengue



Figura 7.1: Gíria perrengue
<https://www.instagram.com/p/C3GSj>

O substantivo masculino *perrengue* é amplamente utilizado no Brasil para descrever, de forma leve e bem-humorada, situações complicadas ou embaraçosas. O termo, com forte carga emocional e humorística, destaca-se por enfatizar o aspecto superável e cômico das adversidades, em oposição a sinônimos mais formais como dificuldade ou problema.

A origem etimológica do vocábulo *perrengue* ainda não é completamente consensual entre estudiosos. Algumas teorias sugerem que o termo possa ter derivado do espanhol *perro* (cachorro), usado metaforicamente para descrever uma pessoa teimosa ou irritável. Contudo, outra hipótese aponta para uma possível origem em línguas africanas, como o quimbundo, onde o termo *perengue* significaria aperto ou dificuldade. Essa explicação considera a forte influência africana no PB, especialmente em vocábulos relacionados a situações de adversidade, o que seria coerente com o contexto de uso popular inicial de *perrengue*²⁷.

A gíria *perrengue* tem origem em contextos populares e urbanos, onde era frequentemente empregada para descrever dificuldades enfrentadas no cotidiano.

²⁷ Fonte: <https://dle.rae.es/perrengue>; <https://resumos.soescola.com>

Inicialmente associada às classes sociais que lidavam com desafios materiais, a palavra ganhou projeção e foi adotada por todas as camadas sociais.

Esse processo de popularização foi amplificado pela cultura digital, especialmente por memes, redes sociais e influenciadores, que ajudaram a transformar *perrengue* em uma expressão amplamente reconhecida. Ao compartilhar seus próprios *perrengues*, influenciadores popularizaram a ideia de que situações desafiadoras podem ser recontadas de maneira cômica e leve.

De acordo com Recuero (2009), nas redes sociais, histórias como as de *perrengues* são amplamente compartilhadas em formatos como memes, vídeos e relatos textuais. Esse compartilhamento promove identificação coletiva e reforça a ideia de que adversidades fazem parte da experiência humana comum. Assim, ao usar *perrengue*, o indivíduo não apenas narra um evento, mas também convida o interlocutor a rir de algo que poderia ser negativo, transformando-o em uma experiência compartilhada.

O uso de *perrengue* reflete um traço marcante da cultura brasileira: a capacidade de ressignificar adversidades por meio do humor. Como observa DaMatta (1997), o humor e a leveza são ferramentas centrais da cultura brasileira para lidar com desafios sociais e pessoais. Essa prática reforça valores como empatia, resiliência e o compartilhamento de experiências comuns, ajudando a transformar momentos difíceis em narrativas relacionáveis e descontraídas. A disseminação de *perrengue* como gíria ilustra como expressões linguísticas podem se tornar marcadores culturais que celebram a criatividade e a resiliência do brasileiro.

O termo *perrengue* é usado para transformar situações negativas em narrativas leves e cômicas, promovendo identificação e conexão entre os interlocutores. No discurso cotidiano, compartilhar um *perrengue* frequentemente cria um vínculo emocional com o interlocutor, que pode se identificar com a experiência relatada. Esse uso vai além da simples descrição de um evento desafiador, ele convida o interlocutor a rir da situação, promovendo empatia e reforçando laços sociais.

Segundo Recuero (2009), o compartilhamento de memes nas redes sociais cria identificação e promove empatia, gerando um senso de comunidade. Nas plataformas digitais, *perrengue* tornou-se uma forma de entretenimento e identificação coletiva, aparecendo frequentemente em hashtags como *#PerrengueChique*, que transformam dificuldades cotidianas em conteúdos humorísticos e relacionáveis. Esses conteúdos

geram grande engajamento e fortalecem o papel da gíria como um recurso cultural amplamente compartilhado.

Com base na teoria dos atos de fala de Austin (1990), o uso de "*Qual foi o seu maior perrengue?*" pode ser classificado como um ato expressivo, no qual o falante compartilha emoções como alívio, humor e superação. Ao narrar um *perrengue*, o indivíduo não apenas comunica sua experiência, mas também busca uma resposta empática do interlocutor, transformando um momento negativo em uma experiência compartilhada e leve.

Essa dinâmica reflete um traço marcante da comunicação brasileira, a habilidade de ressignificar adversidades por meio da linguagem e do humor. No contexto digital e presencial, o uso de *perrengue* não só conecta pessoas, mas também celebra a capacidade cultural de transformar dificuldades em histórias cômicas e socialmente relevantes.

2. Biscoitar/biscoiteiro



Figura 7.2: Gíria biscoitar
https://www.instagram.com/mariaabiscoiteira/p/C_Q364nyhll/?img_index=2



Figura 7.3: Gíria biscoiteiros
<https://x.com/theBocheCast/status>

Biscoiteiro/a, segundo o dicionário Aulete digital, é um substantivo derivado da junção do lexema base biscoito com o sufixo *-eiro/-eira*, que indica aquele que fabrica ou vende biscoitos²⁸. Esse processo de formação de palavras, conhecido como derivação sufixal, é um mecanismo morfológico que possibilita a criação de novos vocábulos na língua portuguesa. Por meio da adição de afixos (prefixos, sufixos ou infixos) a bases lexicais, que podem ser radicais, temas ou palavras já existentes, formam-se novas unidades lexicais com significados distintos (Rio-Torto, 2013).

No contexto popular da internet e das redes sociais, *biscoiteiro* adquiriu um sentido pejorativo, sendo utilizado para descrever alguém que busca atenção, elogios

²⁸ <https://aulete.com.br>

ou curtidas *online*. O termo deriva da expressão "*dar biscoito*", que significa oferecer reconhecimento ou atenção a alguém.

O uso metafórico de biscoito surge como uma representação simbólica de elogios ou validação, especialmente no contexto das redes sociais. A expressão faz alusão ao comportamento de cães que, ao realizarem algo considerado correto, recebem um biscoito como forma de recompensa. Dessa forma, o termo *biscoiteiro/a* é comumente utilizado para descrever pessoas que buscam constantemente atenção, elogios ou validação por meio de postagens *online*. Frases como "*Ela postou mais uma selfie hoje, é uma verdadeira biscoiteira*" ou "*Eu sou biscoiteiro mesmo, e daí?*" exemplificam esse uso, evidenciando a importância da busca por reconhecimento social nas interações digitais.

A popularização do termo levou algumas marcas a adotá-lo como estratégia de marketing, ressignificando seu uso em contextos comerciais. Um exemplo desse fenômeno pode ser observado na página *Mariabiscoiteira* (fig. 7.2), que promove seus produtos utilizando um jogo de palavras baseado na gíria. A publicação analisada contém a frase "*Cada um tem seu jeito de biscoitar!*", acompanhada da descrição "*Biscoitar na internet pode significar outra coisa, mas pra gente é levar a vida de um jeito mais gostoso! Vai um biscoito aí?*".

A estratégia empregada pela marca consiste em associar o significado virtual do verbo *biscoitar*, ligado à busca por reconhecimento, ao ato de consumir seus biscoitos, criando uma conexão entre a cultura digital e a experiência sensorial do produto. Além disso, a comunicação adota um tom leve e descontraído, característico da linguagem digital, utilizando *emojis* e uma chamada direta ao público. Essa abordagem reforça a proximidade com os consumidores que já estão familiarizados com o termo no contexto das redes sociais. Dessa forma, a marca se apropria da gíria para aumentar seu engajamento e, ao mesmo tempo, reforçar sua identidade comercial, demonstrando como elementos da linguagem digital podem ser eficazmente incorporados em estratégias publicitárias.

Nesse sentido, a popularização da gíria ilustra a análise de Cabello (2002, p.181), que destaca a originalidade das gírias no jogo linguístico e sua capacidade de transitar entre diferentes tons de humor, do leve ao sarcástico, podendo até ser levada ao exagero, a depender do contexto-situacional e do referente. O uso de "biscoiteiro/a" reflete essa flexibilidade, podendo tanto funcionar como uma crítica irônica quanto

como uma autodeclaração descontraída, o que reforça seu papel na construção de identidades e dinâmicas sociais no ambiente digital.

A gíria *biscoiteiro/a* alcançou grande popularidade nas comunidades *online*, especialmente entre jovens e membros da comunidade LGBTQIA+. Originalmente, o termo era empregado em um tom crítico e irônico para descrever comportamentos de indivíduos que buscavam atenção por meio de ações consideradas triviais ou banais.

Com a expansão das redes sociais, a expressão disseminou-se amplamente, ultrapassando os nichos iniciais e tornando-se comum entre diferentes faixas etárias e grupos sociais. Nesse contexto, a gíria reflete aspectos da cultura contemporânea das redes digitais, marcada pela busca constante por curtidas, comentários e compartilhamentos, elementos que simbolizam validação social. Assim, ao chamar alguém de *biscoiteiro/a*, pode-se tanto emitir uma crítica quanto fazer uma brincadeira leve sobre a necessidade de aprovação *online*.

Além disso, o uso do termo está alinhado a dinâmicas sociais mais amplas, como a cultura da performance e do narcisismo nas redes sociais, onde a construção da identidade está fortemente vinculada à visibilidade e à aprovação de outros usuários. Embora tenha surgido em ambientes específicos, como a comunidade LGBTQIA+, *biscoiteiro/a* é hoje amplamente reconhecida e utilizada em variados contextos sociais, refletindo seu papel enquanto fenômeno linguístico e sociocultural.

O termo *biscoiteiro/a* possui uma flexibilidade pragmática que o torna um recurso linguístico versátil nas interações sociais, sobretudo no ambiente digital, onde as dinâmicas de validação e performance moldam os comportamentos e as expressões linguísticas. Ele pode ser utilizado de diferentes formas, como crítica, ironia ou brincadeira, dependendo do contexto e da relação entre os interlocutores.

Essa flexibilidade está intrinsecamente ligada à noção de face, proposta por Goffman (1967), que descreve a face como a imagem pública que um indivíduo apresenta em interações sociais e que está vinculada à aceitação e aprovação dos outros.

Segundo Goffman (1967), há dois tipos principais de face que podem ser afetados durante as interações:

- Face positiva: Relaciona-se à necessidade de ser apreciado, aprovado e incluído pelos outros. No contexto digital, essa face é constantemente

negociada, uma vez que os usuários buscam aprovação por meio de curtidas, comentários e compartilhamentos.

- Face negativa: Refere-se ao desejo de autonomia e liberdade de ação, sem imposições ou interferências externas. Críticas que acusam alguém de ser "biscoiteiro" podem ameaçar essa face ao restringir a autonomia do indivíduo na sua expressão *online*.

Quando utilizado de forma crítica, como em "*Tu é muito biscoiteira!*", o termo ameaça a face positiva do indivíduo ao sugerir que sua busca por atenção é exagerada ou superficial, questionando sua autenticidade. Por outro lado, o uso autorreferencial e humorístico, como em "*Sou biscoiteira mesmo, adoro um like!*", preserva a face positiva ao transformar a vulnerabilidade em uma forma de afirmação pessoal. Essa estratégia reforça a autoconfiança e demonstra autenticidade, minimizando o impacto de possíveis críticas.

No ambiente das redes sociais, onde as interações são altamente performativas, o uso de *biscoiteiro/a* reflete as dinâmicas de validação social e construção de identidade, onde curtidas e comentários funcionam como "recompensas simbólicas". Assim, o termo pode ser tanto uma crítica à performatividade digital quanto um recurso humorístico que reconhece e explora essas dinâmicas sociais de forma leve.

Como fenômeno linguístico, *biscoiteiro/a* não apenas reflete as interações digitais e a busca por aprovação social, mas também ilustra como expressões populares podem encapsular tensões contemporâneas entre autenticidade, validação e identidade nas redes sociais.

3. Sextou



Figura 7.4: Gíria sextou
<https://www.facebook.com/oficialzorra>.

O léxico de uma língua é um sistema dinâmico e produtivo, expandindo-se continuamente por meio da criação de novas palavras ou da atribuição de novos significados a termos já existentes. Esse processo de ampliação do vocabulário é denominado neologia, e as palavras resultantes são conhecidas como neologismos. Um termo é considerado neologismo enquanto ainda não foi oficialmente incorporado à língua (Silva e Maia, 2021).

Nesse contexto, os termos *sextar* e *sextou* são exemplos de neologismos derivados de *sexta* (sexta-feira), dia da semana que marca o fim do expediente para muitas pessoas e, conseqüentemente, o início do fim de semana e da diversão. O verbo *sextar* surgiu a partir do substantivo *sexta* (sexta-feira) e significa "*aproveitar a sexta-feira*", ou seja, sair, festejar ou curtir o dia. Já *sextou* corresponde à forma no pretérito perfeito do verbo *sextar* e tornou-se uma interjeição utilizada para expressar sentimentos de empolgação, alívio e alegria pelo fim da semana de trabalho ou estudos.

Para Jackendoff (2002), citado por Rio-Torto (2013, p. 80), a organização das palavras na mente do falante ocorre de maneira dinâmica, ou seja, as palavras não estão rigidamente armazenadas no léxico como unidades fixas, mas podem ser analisadas, combinadas e até formadas espontaneamente durante a fala. Esse

caráter dinâmico possibilita a criação de novas palavras conforme as necessidades comunicativas, independentemente de estarem previamente consolidadas no vocabulário da língua.

Dessa forma, essa perspectiva pode ser aplicada ao surgimento e à popularização de *sextar* e *sextou*, uma vez que essas palavras não foram criadas a partir de uma regra gramatical pré-estabelecida, mas foram espontaneamente formadas pelos falantes por meio de um processo de derivação verbal, no qual o substantivo *sexta* recebe o sufixo *-ar*, originando *sextar*.

A flexão verbal informal *sextar* reflete a criatividade linguística característica do português falado no Brasil, que frequentemente transforma substantivos em verbos para descrever ações relacionadas a um conceito ou evento. Exemplos semelhantes incluem *maratonar* (de maratona) ou *festar* (de festa). Nesse contexto, *sextar* está diretamente relacionado ao início das atividades de lazer típicas do fim de semana, como em "*Finalmente, sextou! Vamos sair hoje à noite?*".

A popularidade de *sextou* está atrelada à linguagem das redes sociais, cuja dinâmica favorece a criação e disseminação de neologismos que capturam emoções coletivas. No campo da lexicografia, palavras como *sextou* são classificadas como neologismos pragmáticos, pois seu significado ultrapassa o literal, carregando consigo conotações de entusiasmo e antecipação. Conforme Bagno (2015), o uso criativo da língua reflete a capacidade do falante brasileiro de moldar o idioma para atender às necessidades de comunicação em diferentes contextos socioculturais.

A origem de *sextou* está ligada ao contexto cultural brasileiro, no qual o lazer e a socialização desempenham um papel central, especialmente no fim de semana. Embora seja difícil determinar com precisão a gênese de um neologismo em uma comunidade linguística, de acordo com os sites *O Imparcial* e *Globo.com*, a expressão surgiu em uma música do grupo musical Forró da Pegação, posteriormente popularizada por artistas como Israel Novaes e Wesley Safadão, ícones da música popular brasileira²⁹. Essa trajetória evidencia o papel fundamental da música na criação e disseminação de expressões linguísticas no Brasil, um fenômeno também observado em outras gírias oriundas de gêneros musicais como *funk*, pagode e sertanejo.

²⁹ Fonte: <https://oimparcial.com.br/entretenimento-e-cultura>; <https://g1.globo.com/pernambuco>

A partir de sua origem musical, *sextou* ganhou projeção nas redes sociais, tornando-se rapidamente um meme e consolidando-se como uma expressão amplamente utilizada para celebrar a chegada da sexta-feira. Nas plataformas digitais, a gíria ultrapassou barreiras regionais e sociais, sendo empregada por jovens e adultos de diferentes perfis culturais. Segundo Recuero (2009), memes e expressões virais como *sextou* não apenas refletem, mas também reforçam valores coletivos, funcionando como marcadores culturais que promovem identificação entre os falantes.

O termo *sextou* encapsula uma visão otimista da sexta-feira, não apenas como o final de um período de trabalho ou estudos, mas como o início de um momento social e de liberdade. Essa valorização do lazer é particularmente marcante no Brasil, onde a sexta-feira é frequentemente percebida como uma "porta de entrada" para um período de descanso, celebração e pertencimento coletivo. A gíria reflete a maneira como a sociedade brasileira equilibra as exigências do cotidiano com a busca por prazer e conexão interpessoal.

No uso cotidiano, *sextou* funciona como uma expressão altamente pragmática, capaz de comunicar emoções, intenções e expectativas de maneira eficaz. Seu emprego indica alegria pela chegada da sexta-feira e pode sugerir convites ou planos para atividades sociais, como festas, encontros com amigos ou até mesmo descanso. A expressão é recorrente em contextos informais, aparecendo em memes, *hashtags* e postagens em redes sociais, como X (antigo *Twitter*), *Instagram*, *Facebook* e *TikTok*, para marcar eventos ou estados de espírito relacionados à sexta-feira. Seu uso está frequentemente vinculado a um contexto de identificação coletiva, no qual indivíduos compartilham suas experiências e expectativas para o fim de semana. Essa dinâmica está alinhada à teoria dos atos de fala de Austin (1990), uma vez que o enunciado *sextou* pode atuar tanto como um ato expressivo, comunicando emoções, quanto como um ato declarativo, simbolicamente marcando o início do período de lazer.

4. Partiu



Figura 7.5: Gíria partiu estágio
<https://www.instagram.com/p/DAIxqtFxQuv/>



Figura 7.6: Gíria partiu férias
<https://www.youtube.com/watch?v=m>

Partiu é a forma da terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do verbo *partir*, que significa *sair* (de um lugar em direção a outro) ou *pôr-se a caminho*³⁰. No entanto, no uso coloquial, esse verbo passou por uma ressignificação semântica, sendo empregado como interjeição para indicar prontidão, entusiasmo ou o início imediato de uma ação. Por exemplo, na frase "*Partiu praia!*", a palavra sinaliza não apenas a intenção de ir à praia, mas também um estado de empolgação associado à atividade. Além disso, *partiu* carrega um tom performativo e otimista, frequentemente relacionado a interações descontraídas e prazerosas, como passeios, eventos sociais ou atividades de lazer.

Esse fenômeno de mudança de significado é comum no PB e demonstra a capacidade da língua de se adaptar a novos contextos sociais e culturais. No caso de *partiu*, a transformação do verbo para um uso mais expressivo e informal está ligada à economia linguística e ao dinamismo da comunicação oral e digital, características marcantes do português contemporâneo.

O uso de *partiu*, frequentemente acompanhado de *hashtags* (#), tornou-se um fenômeno marcante nos ambientes urbanos e digitais, especialmente entre os jovens. Expressões como *#PartiuViagem*, *#PartiuFacul* e *#PartiuBalada* são amplamente utilizadas para indicar, de forma leve e descontraída, a intenção de realizar uma ação ou deslocar-se para um evento ou local.

Essa popularidade deve-se, em grande parte, à influência das redes sociais, que favorecem uma comunicação rápida, concisa e de fácil identificação. *Partiu* transcende a mera descrição de uma ação, funcionando também como um marcador sociolinguístico que fortalece os laços de identidade e afinidade entre os integrantes de determinados grupos sociais. Segundo Cabello (2002), as gírias emergem para suprir necessidades comunicativas, proporcionando formas mais eficazes e expressivas de interação. Nesse sentido, *partiu* representa uma alternativa concisa para indicar o início de uma ação ou deslocamento, atendendo à demanda por rapidez e clareza na comunicação.

Além disso, o uso dessa gíria reforça laços sociais e a sensação de pertencimento, uma vez que seu emprego sinaliza a identificação com um grupo específico e o compartilhamento de códigos linguísticos comuns. Cabello (2002) enfatiza que as gírias atuam como instrumentos de identidade e defesa social,

³⁰ Fonte: <https://www.infopedia.pt>

permitindo que os falantes expressem afiliação a determinadas subculturas. Outro aspecto relevante é a relação entre a gíria e a busca por originalidade e jovialidade. *Partiu* carrega uma carga despreziosa e dinâmica, refletindo a tendência dos falantes para diferenciação e autenticidade dentro de suas redes sociais.

Partiu é utilizado para expressar prontidão ou convite para uma atividade. Pode ser empregado de forma interrogativa, como em "*Partiu cinema?*", sugerindo um convite para ir ao cinema, ou de forma afirmativa, indicando a decisão de iniciar uma ação, por exemplo, "*Partiu estudar*". Essa flexibilidade de uso evidencia a adaptabilidade da gíria a diferentes contextos comunicativos, permitindo que os falantes transmitam intenções e estados de espírito de maneira eficiente.

De acordo com Cabello (2002, p. 179), a gíria frequentemente opera como uma forma de linguagem reativa, mais associada à emoção e à espontaneidade do que a um planejamento racional. Assim, *partiu* pode ser interpretada como um impulso comunicativo imediato, alinhando-se às características da linguagem informal e coloquial. Dessa forma, seu uso exemplifica como a gíria pode servir simultaneamente como estratégia expressiva, marcador identitário e meio de comunicação eficiente.

5. Bombou



Figura 7.7: Gíria bombou
<https://www.youtube.com/watch?v=HWP1-MkdL9E>

A palavra *bombou*, forma verbal no passado do verbo "bombar", tem origem no substantivo "bomba", referindo-se à "peça de fogo de artifício que estoura"³¹. No entanto, no PB contemporâneo, especialmente na linguagem informal e nas redes sociais, o termo adquiriu novos significados. Seu uso pode expressar sucesso e popularidade, crescimento acelerado de uma tendência ou, menos frequentemente, insucesso.

No uso mais comum, *bombou* indica que algo obteve grande repercussão, alcançando um público expressivo e tornando-se viral ou popular. Esse emprego é frequentemente observado no meio digital e midiático, referindo-se a vídeos, músicas, eventos ou qualquer fenômeno que tenha recebido ampla atenção. Exemplos desse uso incluem expressões como "*O novo clipe da cantora bombou na internet*" ou "*A festa de ontem bombou*", ambas sugerindo um grande impacto e aceitação pelo público.

Além de indicar sucesso e visibilidade, *bombar* também pode ser associado ao crescimento ou fortalecimento de fenômenos específicos, como setores econômicos ou mudanças físicas. No contexto econômico ou mercadológico, por exemplo, é comum ouvir frases como "*O comércio eletrônico bombou durante a pandemia*", sinalizando um aumento significativo na atividade do setor. De maneira semelhante, na esfera do fitness e da musculação, *bombar* pode significar o ganho expressivo de massa muscular, como em "*Ele treinou intensamente e bombou nos últimos meses*".

Embora menos frequente, a palavra também pode ser utilizada para indicar falha ou insucesso, especialmente no ambiente acadêmico ou em avaliações de desempenho. Nesse contexto, *bombar* equivale a reprovar ou não alcançar um resultado esperado, como em "*Ele bombou na prova de matemática*", sugerindo que o indivíduo obteve uma nota insatisfatória. Esse uso, no entanto, é menos disseminado quando comparado ao sentido predominante de sucesso e crescimento.

Esses usos demonstram a polissemia do termo, um fenômeno comum na língua portuguesa, em que uma mesma palavra pode assumir significados contrastantes dependendo do contexto (Castilho, 2014). A dualidade semântica de *bombar* exemplifica um traço característico das gírias, que frequentemente carregam múltiplos sentidos e podem se expandir ou mudar conforme as interações sociais e culturais dos falantes (Bagno, 2007).

³¹ Fonte: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>

A utilização da gíria também pode ser compreendida dentro do contexto da construção de identidades e interações sociais, nas quais os indivíduos buscam reconhecimento e validação por meio de suas ações e representações públicas. Ao dizer que uma pessoa, um evento ou um conteúdo *bombou*, há um reconhecimento coletivo de sua relevância dentro do espaço social. Esse fenômeno reforça a ideia de que, na sociedade contemporânea, a identidade muitas vezes se constrói pela exposição midiática e pela resposta do público.

Do ponto de vista pragmático, a gíria *bombar* é um recurso linguístico versátil que pode expressar diferentes intenções comunicativas, dependendo do tom e do contexto em que é utilizado. No ambiente digital, a expressão frequentemente carrega um tom positivo, indicando sucesso e popularidade. Por exemplo, ao dizer "*meu vídeo bombou!*", o falante sugere que seu conteúdo teve grande alcance e repercussão.

No entanto, a mesma palavra pode ser usada de forma negativa em contextos acadêmicos ou de desempenho pessoal, como em "*bombar na escola*", o que indica um resultado ruim. Essa flexibilidade pragmática do termo está alinhada à teoria dos atos de fala de Austin (1990), já mencionado anteriormente, segundo a qual a interpretação de uma palavra ou expressão depende do contexto discursivo e da intenção do falante.

Além disso, o verbo *bombar* pode ser empregado de forma humorística ou hiperbólica. Frases como "*o treino hoje bombou!*" ou "*esse evento vai bombar!*" exemplificam o uso figurado da expressão para enfatizar intensidade e impacto. Esse fenômeno reflete um aspecto mais amplo das transformações linguísticas impulsionadas pela internet. Crystal (2001) observa que esse ambiente digital vai além de sua função como meio de comunicação, atuando também como um catalisador de mudanças na linguagem. Segundo o autor, as expressões da internet são utilizadas de forma criativa e lúdica, especialmente em manchetes de jornais e na publicidade. Além disso, essas expressões não apenas se difundem, mas também são apropriadas e modificadas em diversos contextos, influenciando e moldando a linguagem contemporânea.

6. Geração Nutella



Figura 7.8: Gíria geração Nutella
https://www.tiktok.com/@lardabiah_

A expressão *Geração Nutella* é composta pelo substantivo *geração*, que denota um grupo de indivíduos nascidos e vivendo em um mesmo período histórico, e *Nutella*, referência à marca de um creme de avelã doce e suave. A escolha do termo *Nutella* carrega uma conotação metafórica, contrastando com a ideia de "raiz", que remete ao autêntico, tradicional e robusto (Nogueira, 2021). Dessa forma, *Geração Nutella* sugere a percepção de uma geração caracterizada por maior delicadeza ou fragilidade em comparação à chamada "geração raiz", frequentemente idealizada como mais resiliente e resistente.

A oposição entre *Nutella* e *raiz* exemplifica um processo de ressignificação semântica, no qual termos originalmente neutros ganham novos significados conforme construções culturais e ideológicas.

Sociologicamente, a expressão *Geração Nutella* reflete tensões intergeracionais e mudanças nos valores culturais contemporâneos. Sua utilização sugere uma crítica implícita à percepção de que os jovens atuais cresceram em ambientes mais protegidos e confortáveis, desenvolvendo menor capacidade de lidar com adversidades. Esse discurso contrapõe-se à idealização das gerações anteriores, frequentemente descritas como mais autossuficientes e resilientes.

A categorização geracional, comum na mídia para descrever grupos como *Geração X*, *Millennials* e *Geração Z*, naturaliza distinções e reforça diferenças comportamentais e de valores. No entanto, o conceito de geração é mais complexo e tem sido amplamente discutido na sociologia.

Mannheim (1964, citado por Weller, 2010), argumenta que uma geração não é composta apenas por indivíduos de uma mesma faixa etária, mas por uma complexa interação entre a posição geracional (potencialidades), a conexão geracional (vínculos concretos) e a unidade geracional (reações homogêneas a experiências). Essas dimensões são moldadas pelo contexto sociocultural e histórico, influenciando a maneira como cada geração constrói sua identidade coletiva.

Nesse sentido, a emergência de termos como *Geração Nutella* reflete percepções coletivas sobre determinados grupos etários e suas interações com o contexto social contemporâneo. Mais do que uma simples rotulação, esse tipo de categorização revela disputas simbólicas em torno de valores, comportamentos e formas de socialização entre diferentes gerações.

A expressão *Geração Nutella* apresenta diferentes usos pragmáticos, variando conforme o contexto comunicativo e a intenção do falante. Seu significado pode oscilar entre um tom humorístico e irônico, um sentido pejorativo e crítico ou, em outros casos, pode ser resignificado, como já mencionado, como uma afirmação de identidade.

Em interações informais, a expressão é frequentemente empregada de maneira leve e jocosa, sem a intenção de ofender. Nesse contexto, seu uso ocorre principalmente em redes sociais e conversas cotidianas, contrastando experiências de infância entre diferentes gerações. Exemplos desse uso incluem frases como "*Antigamente, a gente subia em árvore e brincava na rua. Hoje em dia, a Geração Nutella só quer saber de celular!*" ou "*Na minha época, a gente caía, ralava o joelho e continuava brincando. Agora, a Geração Nutella chora por qualquer coisa!*". Nesses casos, há um tom de exagero e hipérbole que reforça o efeito cômico da expressão.

Entretanto, em outros contextos, a expressão pode assumir um caráter pejorativo e depreciativo, funcionando como um rótulo que desqualifica comportamentos considerados frágeis ou pouco resilientes. Esse uso é mais evidente em críticas voltadas ao ambiente acadêmico, profissional e esportivo, como em "*No meu tempo, trabalhador não escolhia serviço. Agora, essa Geração Nutella não quer*

pegar no pesado!" ou *"Hoje em dia, aluno falta na prova e pede segunda chamada por qualquer motivo. Geração Nutella não aguenta pressão!"*. Quando empregada dessa forma, a expressão reforça estereótipos negativos sobre as novas gerações, frequentemente ignorando transformações sociais e estruturais que moldam os comportamentos contemporâneos.

Além da esfera informal, a expressão *Geração Nutella* também aparece em debates midiáticos e acadêmicos, sendo utilizada por analistas sociais, educadores e figuras públicas para discutir mudanças nos valores e hábitos das novas gerações. Em discussões sobre educação, mercado de trabalho e cultura digital, o termo pode ser empregado tanto para reforçar críticas quanto para provocar reflexão. Esse dinamismo evidencia a importância da linguagem como um elemento central na construção de identidades geracionais e na mediação das tensões entre diferentes grupos sociais.

7. Lacrar



Figura 7.9: Gíria lacrar
<https://www.facebook.com>

A expressão "Quem lacra não lucra!" (fig. 7.9) é um exemplo emblemático de como fatores linguísticos e culturais podem representar desafios para alunos estrangeiros. A frase emprega um paralelismo sonoro entre os verbos "lacra" e "lucra", que possuem estruturas fonéticas semelhantes, mas significados distintos. Essa relação, embora evidente para falantes nativos, pode não ser prontamente perceptível para falantes não nativos, especialmente devido ao caráter sociocultural implícito na expressão.

O verbo *lacrar*, segundo o dicionário *online* Houaiss, originalmente significa "aplicar lacre, selar, vedar, fechar com lacre"³². Contudo, no contexto das redes sociais, como *Instagram* e *TikTok*, e da cultura contemporânea brasileira, o termo adquiriu uma acepção figurada. Atualmente, *lacrar* é uma gíria que expressa a ideia de que alguém "arrasou" ou "se destacou" em uma situação. Esse neologismo semântico reflete a transformação do significado original da palavra, impulsionada por contextos socioculturais específicos, e tornou-se particularmente relevante no ambiente digital.

De acordo com Ruas (2023), a gíria *lacrar* passou por um processo de polissemia, adquirindo novos significados a partir de 2013, quando foi popularizada por um vídeo da influencer Romagaga, que utilizou o termo para descrever algo realizado com excelência. Inicialmente, o termo ganhou destaque entre grupos LGBTQ+, sendo usado como forma de elogio a ações ou pessoas que se sobressaíam positivamente. Entretanto, ao longo do tempo, o uso do termo se expandiu para outros espaços sociais e adquiriu conotações políticas. Grupos conservadores, por exemplo, começaram a utilizá-lo de forma depreciativa, frequentemente para desqualificar discursos que defendem minorias ou pautas progressistas.

Braga e Módolo (2024) analisam a evolução semântica do termo *lacrção*, destacando como ele passou por um ciclo de popularização e ressignificação ao longo da última década. No início, seu uso estava associado a grupos historicamente marginalizados, funcionando como uma expressão de empoderamento e resistência. Nesse contexto, "lacrar" significava desafiar normas opressivas e se destacar, especialmente em ambientes digitais e culturais.

Com o tempo, o termo foi se especializando semanticamente e passou a se associar ao campo discursivo, sendo usado para descrever argumentos impactantes

³² <https://houaiss.online>

e incontestáveis em debates virtuais. No entanto, essa popularização também gerou uma reação conservadora, levando à apropriação do termo por críticos de pautas progressistas. Para esses grupos, *lacrar* passou a significar um ato superficial, voltado apenas à busca por visibilidade e engajamento midiático.

Segundo Braga e Módolo (2024), o uso pejorativo de *lacrção* ultrapassou as fronteiras da polarização política inicial e, atualmente, é empregado por indivíduos de diferentes matizes ideológicos, incluindo políticos. Esse fenômeno demonstra como as palavras podem adquirir significados fluidos em função de disputas discursivas e apropriações culturais.

Dessa forma, a trajetória do termo *lacrção* ilustra a dinamicidade da língua e a rapidez das mudanças semânticas na era digital. Em poucos anos, a palavra deixou de ser exclusivamente uma expressão de resistência e autoafirmação para se tornar um rótulo depreciativo em diversos discursos políticos e sociais. Essa transformação reforça que os significados das palavras não são estáticos, mas evoluem continuamente em resposta aos usos e às disputas ideológicas que emergem ao longo do tempo.

8. Massa



Figura 8.1: Gíria massa

<https://www.instagram.com/digitalfavela/reel/C6ZefeWPP75/>

Dizer que algo ou alguém é *massa* significa que é positivo, interessante ou agradável. *Massa* é uma gíria utilizada em todo o território brasileiro, embora seu uso tenha sido inicialmente restrito ao Nordeste. Graças à evolução das redes sociais, essa expressão se expandiu pelo país, atravessando diferentes regiões e faixas etárias, consolidando-se como um dos exemplos mais representativos da criatividade e da diversidade linguística do PB.

Do ponto de vista léxico-semântico, a palavra tem origem no latim *massa*, que significa "monte, o todo, a totalidade"³³, conceito preservado nas línguas românicas, incluindo o português. No sentido denotativo, *massa* refere-se a uma substância densa e uniforme, como na culinária (massa de pão), na física (massa corporal) e na sociologia (massa populacional). No entanto, no português falado no Brasil, o termo passou por um processo de ressignificação semântica, adquirindo um sentido conotativo ligado à positividade. O dicionário *online* Houaiss, entre outras acepções, registra esse uso como uma expressão coloquial que significa "muito bom", "bacana" ou "excelente"³⁴.

Sob a perspectiva sociolinguística, *massa* consolidou-se como uma gíria popular no Nordeste do Brasil, disseminando-se por meio da cultura local, da música e do entretenimento. Embora inicialmente mais frequente entre os jovens, seu uso não se restringe a um grupo social específico. Todavia não seja possível determinar com exatidão quando a expressão passou a ser utilizada nesse sentido, seu uso se expandiu e alcançou projeção nacional a partir da década de 1970, impulsionado principalmente pela música e pela televisão³⁵. Esse fenômeno exemplifica como "a gíria pode também ultrapassar os limites do grupo social ou da região originais. A mídia audiovisual, especialmente o rádio e a televisão, são grandes difusores de gírias" (Bortoni-Ricardo, 2014, p. 62)

O uso da gíria também se estende ao universo publicitário, como pode ser observado na campanha da cerveja *Devassa* (fig. 8.1), que apresenta as frases "*Ela é massa*" e "*Com Devassa fica massa*". Nesse contexto, o vocábulo *massa* reforça um sentido positivo associado ao prazer e à descontração, buscando criar uma conexão direta com o público. A repetição da palavra no vídeo publicitário demonstra sua versatilidade: no primeiro enunciado, funciona como um adjetivo que qualifica a

³³ Fonte: <https://houaiss.online>

³⁴ *Ibid.*

³⁵ A este respeito, consulte-se: <https://youtu.be/KqTxhFb-GdU?si=2GIM2eHt2bjliWc9>

cerveja, enquanto no segundo sugere um efeito transformador, indicando que a cerveja potencializa a experiência. Esse tipo de apropriação da gíria pela publicidade evidencia como expressões populares podem ser incorporadas ao discurso mercadológico para reforçar uma identidade cultural e ampliar o alcance da comunicação.

Em termos pragmáticos, *massa* é uma expressão polissêmica que assume diferentes nuances conforme o contexto, podendo ser empregada como adjetivo "Esse livro é *massa!*", interjeição "Que *massa!* Vamos lá!" ou até mesmo como substantivo "Ele faz parte da *massa* jovem que curte pagode". Essa versatilidade confere à gíria um alto grau de produtividade na comunicação oral e digital, onde é frequentemente utilizada em mensagens instantâneas e postagens em redes sociais. Além disso, por ser um termo curto e de fácil pronúncia, adapta-se bem às interações rápidas, um aspecto essencial da comunicação contemporânea.

A análise das gírias no PB evidencia não apenas a riqueza e a criatividade lexical da língua, mas também sua estreita relação com os aspectos socioculturais e comunicativos dos falantes. A investigação léxico-semântica, sociológica e pragmática dessas expressões revela como tais formas linguísticas transitam por diferentes contextos, reforçando identidades e aproximando interlocutores. No ensino de PLE, compreender essas nuances é essencial para proporcionar uma aprendizagem significativa e favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

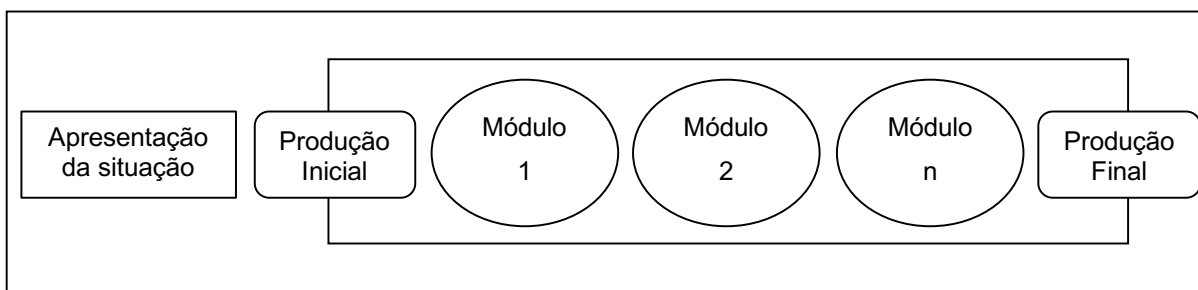
Diante disso, a próxima seção apresenta uma proposta de Sequência Didática que integra a variação linguística ao ensino de PLE, aproximando os alunos das expressões autênticas do português falado no Brasil. Por meio dessa abordagem, busca-se promover um ensino mais contextualizado e interativo, que valorize o dinamismo da língua e amplie a capacidade dos aprendizes de se comunicarem de forma eficaz em diferentes situações.

8. APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nesta seção, apresenta-se uma Sequência Didática (SD) voltada para o ensino de PLE, com foco no desenvolvimento da compreensão e do uso de expressões e gírias populares do PB, especialmente aquelas amplamente empregadas em redes sociais (*Instagram, Facebook, X, TikTok*), plataformas de vídeos online (*YouTube, Vimeo*) e aplicativos de mensagens instantâneas (*WhatsApp, Telegram, Facebook Messenger*). A proposta busca ampliar as competências culturais e pragmáticas dos estudantes, promovendo o aprendizado de usos autênticos e cotidianos da língua, aproximando-os de situações reais de comunicação.

A SD é um conjunto de atividades, organizado em torno de um gênero textual (oral ou escrito) com o objetivo de "ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação" (Schneuwly, Dolz *et al.*, 2004, p. 97, *itálico dos autores*). O trabalho escolar deve priorizar os gêneros textuais com os quais o aluno ainda não tem familiaridade ou apresenta dificuldades em dominar. Além disso, deve abordar gêneros que não são facilmente acessíveis de forma espontânea para a maioria dos estudantes, priorizando aqueles de caráter público em vez dos de natureza privada.

De acordo com Schneuwly, Dolz *et al.* (2004), a SD é organizada em etapas progressivas que promovem a reflexão sobre a linguagem e sua adequação a diferentes contextos de uso. O esquema a seguir sintetiza essas etapas, que são detalhadas logo abaixo:



Esquema 8.1: Sequência didática
(Schneuwly, Dolz *et al.*, 2004, p. 97)

- Apresentação da situação: os alunos são apresentados a um projeto de comunicação, definindo o gênero textual, o público-alvo, o objetivo da

comunicação e a forma que a produção final assumirá. É importante que os alunos compreendam o contexto da comunicação e os conteúdos a serem abordados;

- Produção inicial: os alunos elaboram um primeiro texto, oral ou escrito, no gênero trabalhado. Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades prévias dos alunos e identificar as dificuldades a serem trabalhadas nos módulos seguintes. A produção inicial serve como ponto de partida para o desenvolvimento da SD;
- Módulos de atividades: são compostos por atividades e exercícios que visam desenvolver as habilidades necessárias para a produção do gênero textual em questão. Os módulos trabalham problemas específicos de diferentes níveis, como a representação da situação de comunicação, a elaboração de conteúdos, o planejamento textual e a realização do texto. É fundamental a diversificação de atividades e exercícios, combinando leitura e escrita, oralidade e escrita. Durante os módulos, os alunos constroem uma linguagem técnica comum para discutir e analisar os textos;
- Produção final: os alunos colocam em prática os conhecimentos adquiridos nos módulos, produzindo um texto oral ou escrito no gênero trabalhado, agora com maior domínio e aprimoramento. A produção final serve para uma avaliação somativa, baseada em critérios claros e explícitos, discutidos ao longo da SD.

Nesse sentido, a SD encontra respaldo nas reflexões de Filho (1993), que destaca a importância de o ensino de línguas transcender a simples memorização de regras gramaticais, privilegiando a comunicação em contextos reais. Para o autor, "a abordagem (ou cultura) de aprender é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como 'normais'" (Filho, 1993, p. 13).

Em consonância com essa perspectiva, o QECR (2001) enfatiza que a competência comunicativa não se restringe ao domínio das regras gramaticais, mas corresponde a um conjunto de habilidades que possibilita ao indivíduo interagir de forma eficaz em diferentes contextos. Segundo o documento, essa competência se estrutura em três componentes essenciais (QECR, 2001, p. 34):

- a competência: diz respeito ao conhecimento do sistema da língua, incluindo vocabulário, gramática, fonética e sintaxe. Contudo, seu alcance vai além do conhecimento superficial, abrangendo a organização cognitiva, o armazenamento e a acessibilidade desse conhecimento, elementos fundamentais para a fluência e a precisão na comunicação;
- a competência sociolinguística: envolve a capacidade de usar a língua de acordo com normas socioculturais, adaptando-se às convenções sociais, às variações linguísticas e às regras de etiqueta específicas de cada contexto. Aqui, a cultura exerce um papel central, pois influencia a forma como a comunicação é estabelecida e compreendida em diferentes situações;
- a competência pragmática: está relacionada ao uso funcional da língua para atingir objetivos específicos. Isso inclui a realização de atos de fala, a construção de discursos com coesão e coerência, além da compreensão e produção de diferentes tipos de texto.

O QECR destaca a importância de todas essas três componentes para a competência comunicativa, enfatizando que o ensino de línguas deve ir além da ênfase na gramática e incluir o desenvolvimento das competências sociolinguística e pragmática. As competências do falante são ativadas durante a realização de diversas atividades linguísticas, como recepção, produção, interação e mediação

Além disso, fundamenta-se nas contribuições de Marcuschi (2002), que destaca os gêneros textuais como ferramentas fundamentais para o ensino de práticas discursivas situadas socialmente. Embora os meios de comunicação estejam em constante transformação, Marcuschi (2002) observa que as novas formas de expressão mantêm uma relação dialógica com os gêneros preexistentes. Para ele "a tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas" (Marcuschi, 2002, p. 2).

Nesse contexto, os gêneros emergentes estabelecem novas relações com os usos da linguagem, criando formas comunicativas próprias. Esses gêneros geram um hibridismo que evidencia as conexões entre oralidade e escrita, bem como a integração de diferentes semioses, como signos verbais (textos em mensagens e legendas), sons (músicas ou áudios em vídeos do *TikTok* e *Instagram*), imagens

(memes ou fotografias compartilhadas no *X*, *Instagram* e *Facebook*) e formas em movimento (vídeos curtos ou animações do *YouTube* e *Reels*).

Com base nesses fundamentos teóricos, a SD estrutura-se em etapas que englobam a apresentação da situação, produção inicial, desenvolvimento em três módulos e produção final. Cada etapa foi planejada para oferecer aos aprendizes de PLE a oportunidade de compreender, analisar e produzir textos que incorporam gírias e expressões da norma não padrão. A seguir, detalham-se as etapas e os procedimentos da proposta didática.

8.1 Proposta de sequência didática para o ensino das gírias do português brasileiro

Após as discussões teóricas, apresentamos uma proposta de SD baseada na abordagem de Schneuwly, Dolz *et al.* (2004) para o ensino das gírias brasileiras em sala de aula. A elaboração desta SD está fundamentada em nossa experiência de ensino no leitorado da Universidade Italiana e foi especialmente planejada para alunos de PLE de nível B1, conforme os parâmetros do QCER. Destacamos a relevância de desenvolver atividades voltadas para esse gênero textual, uma vez que ele envolve a variação linguística e sua sistematização no ensino de PLE.

A finalidade essencial da SD é auxiliar os alunos na compreensão e no domínio das variedades da LP, aprimorando sua capacidade de comunicação em diferentes contextos. Para isso, a proposta será estruturada em etapas progressivas e interligadas, que favorecem não apenas a aquisição das variedades linguísticas, mas também o desenvolvimento da interação entre os estudantes e os falantes nativos.

Dessa forma, serão utilizados diferentes recursos, como vídeos, textos variados e atividades sistematizadas, além de materiais extraídos da internet e das redes sociais, os quais possibilitam um contato autêntico com o uso contemporâneo das gírias.

Etapa 1 - Apresentação da situação

De acordo com Schneuwly, Dolz *et al.* (2004), a primeira etapa de um projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito deve ser apresentada aos alunos de forma clara, para que compreendam a situação de comunicação na qual irão atuar.

O objetivo principal é que os estudantes identifiquem o problema de comunicação que será resolvido por meio da produção textual.

Para isso, a SD responde às seguintes questões:

Gênero abordado: as gírias brasileiras presentes nas redes sociais. Para auxiliar na compreensão, os alunos assistirão a trechos de um filme e analisarão exemplos reais de postagens e diálogos informais.

Público-alvo: será composto por colegas da turma ou outros estudantes de PLE.

Produção final: poderá ser um diálogo *online* simulado, um post em rede social ou até mesmo um vídeo curto representando uma conversa cotidiana com gírias.

Modo de trabalho: a atividade será realizada em duplas ou pequenos grupos, promovendo a construção coletiva da aprendizagem.

Atividade 1 – Visão e análise de um vídeo

Discussão inicial

Para sensibilizar os alunos para o tema, o professor propõe as seguintes perguntas:

Vocês já assistiram a um filme ou série brasileira?

Vocês conhecem alguma gíria do português falado no Brasil?

Como os jovens na Itália se comunicam em redes sociais e aplicativos de mensagens?

Essa discussão inicial tem como objetivo incentivar a ativação do conhecimento prévio e estimular comparações entre a variação linguística no PB e no italiano.

Exibição do vídeo e instruções para observação

O professor informa que os alunos assistirão a trechos do filme brasileiro *Confissões de uma garota excluída* (2021), disponível na plataforma *Netflix*. Para tornar a observação mais direcionada, os alunos receberão as seguintes instruções:

- Identificar e anotar gírias e expressões diferentes ou desconhecidas.
- Observar o contexto de uso das gírias, levando em consideração:
 - Quem usa a gíria? (amigos, adultos, adolescentes)
 - Qual é a intenção do falante? (brincadeira, convite, reclamação)

- Qual é a reação dos ouvintes? (risada, surpresa, concordância)

Após a exibição, o professor conduz uma discussão coletiva, questionando os alunos sobre a compreensão geral do conteúdo e solicitando que identifiquem palavras e/ou expressões que consideraram relevantes ou diferentes.

Transcrição dos diálogos

A seguir, são apresentadas as transcrições dos diálogos contidos no material audiovisual utilizado na atividade, considerando que, por limitações técnicas, não é possível inserir o vídeo diretamente neste trabalho.

Diálogo 1

- Tetê, eu sou teu amigo tá? Eu não sou teu guia turístico pra ficar te oferecendo um passeio todo dia, não. Quer fazer alguma coisa, propõe, **mana. Bora**. Cadê a atitude?
- Ah, gente. Desculpa, é que eu sou meio sem jeito.
- Para de pedir desculpa também, que se lamentar é *old*. Tira essa cara de *flopada* aí. Cadê a diva que mora em você, hã?
- Oi, gente. E aí? Seguinte... vocês acham que ainda tem como eu entrar no grupo de vocês pro trabalho de Biologia?
- Claro, Erick. Claro, né?
- Tá, ué!
- Então **já é**. Vou **meter o pé** que hoje tá dando onda!

Diálogo 2

- Oi, Erick. Que coincidência, né?
- Vieram me buscar pro trabalho?
- Não, não, a gente vai fazer sábado.
- No sábado? No dia da festa da Laís?
- Festa? Não tô sabendo de nada. Vocês receberam o convite?
- Ela mandou **pra geral** pelo whats.

- Não, ela não chamou a gente não.
- Mesmo assim, **bora** passar esse trabalho pro domingo, vai?
- Que que cês acham? Se a gente fosse na festa no sábado, até dava pra gente passar o trabalho pro domingo, né?
- **Bora** lá, Erick? E aí, **galera**?
- Então **já é!**

Diálogo 3

- Amores, meu pai já tá chegando. **Bora** descer?
- **Partiu** festa!

Atividade 2 - Definição das gírias

O professor anota no quadro as gírias e expressões que os alunos perceberam durante o vídeo. Em duplas, os estudantes tentam adivinhar o significado das expressões, escrevendo ao lado de cada gíria uma possível definição em português ou um equivalente em italiano.

Antes da explicação do professor, cada dupla compartilha suas hipóteses com outra dupla, debatendo e negociando significados. Esse momento fomenta a interação e incentiva a autonomia no aprendizado.

Por fim, o professor fornece as explicações corretas e promove uma reflexão conjunta sobre o uso das expressões. Também são discutidas questões como:

O uso dessas gírias está restrito a determinado grupo ou faixa etária?

Algumas dessas expressões podem ter conotações negativas ou pejorativas?

O professor explica que, ao longo das aulas, os alunos aprenderão novas gírias usadas no PB e descobrirão como essas expressões circulam nas redes sociais. Por fim, na elaboração do projeto final, os estudantes poderão escolher o formato de sua produção, podendo optar por propostas como *posts* para redes sociais, página no *Instagram*, *podcast* ou vídeo, entre outros.

Conforme observado por Schneuwly, Dolz *et al.* (2004), a etapa introdutória de apresentação da situação possibilita fornecer aos alunos todas as informações

essenciais para que compreendam o projeto de comunicação proposto e a aprendizagem linguística associada a ele.

Essa primeira etapa cria um ambiente dinâmico e interativo, onde os alunos podem não apenas aprender novas expressões, mas também desenvolver estratégias para interpretar e compreender o uso das gírias em contextos reais.

Etapa 2 - Produção inicial

A produção inicial desempenha um papel essencial na estrutura da SD atuando como um elemento regulador tanto para os alunos quanto para o professor. Para os alunos, essa etapa possibilita a concretização dos elementos apresentados na situação inicial, promovendo maior clareza sobre o gênero textual em estudo. Para o professor, as produções iniciais constituem momentos privilegiados de observação, permitindo ajustar a SD de forma mais precisa às capacidades reais da turma e viabilizando um processo de avaliação formativa (Schneuwly, Dolz *et al.*, 2004, p. 101).

A análise dessas produções, orientada por critérios previamente definidos, possibilita identificar o nível de compreensão dos alunos, bem como suas dificuldades específicas. Esses dados servem como base para a modulação das atividades subsequentes, garantindo um ensino mais adaptado às necessidades do grupo.

Atividade 1

O professor projeta as seguintes imagens:



Figura 8.2: Viagem
https://www.instagram.com/kellymeira_oficial/

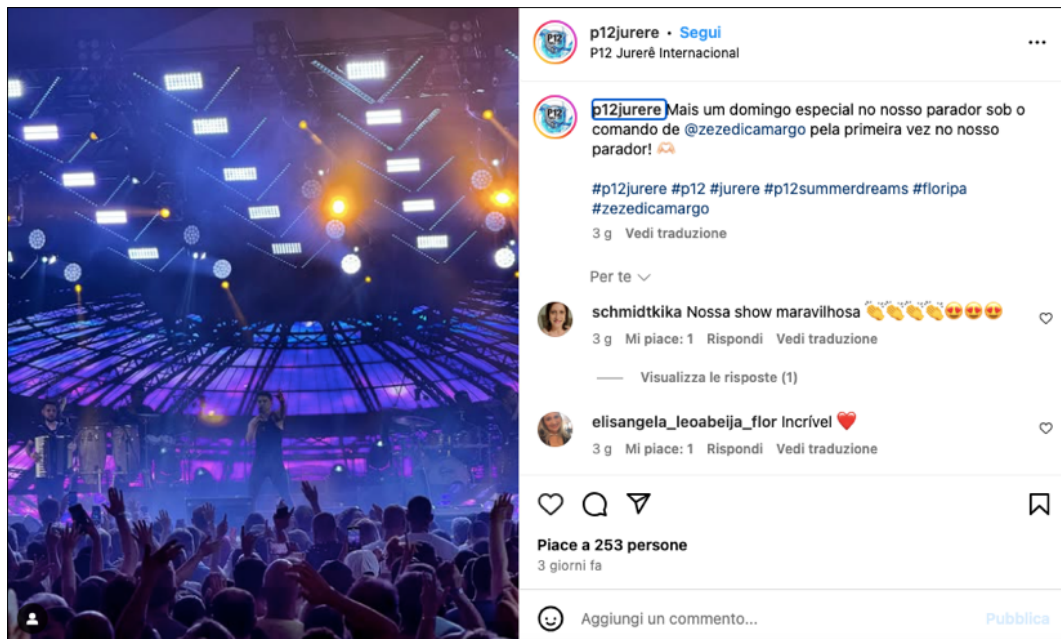


Figura 8.3: Show de música brasileira
<https://www.instagram.com>



Figura 8.4: Cinema
<https://www.instagram.com>



Figura 8.5: Praia
<https://www.instagram.com>

A partir das imagens observadas, em duplas, os alunos, deverão escolher uma e elaborar comentários no formato de diálogos do tipo *WhatsApp*, utilizando as gírias trabalhadas na etapa 1. O professor distribuirá uma folha com as seguintes instruções para guiar os alunos:

- Observe a imagem e pense no contexto sugerido. Pergunte-se: Como seria uma conversa real no *WhatsApp* sobre essa situação?
- Com um colega, elabore um diálogo curto no formato *WhatsApp*. Você pode incluir emojis, abreviações ou elementos típicos de conversas informais.
- Use pelo menos três gírias aprendidas na Etapa 1.
- O tom e a linguagem do diálogo devem ser naturais e coerentes com a situação apresentada na imagem.

Após a elaboração, cada dupla compartilhará seu diálogo com os colegas. O professor, então, conduzirá uma discussão coletiva, direcionando a reflexão para os seguintes aspectos:

- As gírias foram utilizadas de forma adequada ao contexto?
- O comentário reflete as características de interação típicas do *WhatsApp*?
- Há elementos criativos ou aspectos que poderiam ser aprimorados?

Durante as apresentações, o professor analisará a criatividade no uso das gírias, a adequação ao gênero textual e a coesão dos comentários, além de identificar possíveis dificuldades, como uso inadequado das expressões, falta de clareza ou inadequação ao contexto. Essas observações subsidiarão o planejamento dos módulos seguintes, permitindo um direcionamento mais preciso das atividades para o desenvolvimento das habilidades que requerem maior atenção.

A partir das observações feitas nesta etapa, a SD seguirá para a exploração mais aprofundada do gênero textual e das estratégias comunicativas associadas ao uso das gírias em diferentes contextos.

Etapa 3 - Os módulos

Os módulos, conforme descrito por Schneuwly, Dolz *et al.* (2004), constituem elementos estruturais indispensáveis numa SD, projetados para abordar dificuldades

específicas identificadas na produção inicial dos aprendizes. Cada módulo é dedicado a um aspecto particular da produção textual, garantindo um ensino progressivo, direcionado e sistemático. Essa abordagem modular está fundamentada numa perspectiva "construtivista, interacionista e social", na qual o aprendizado é promovido por meio de atividades intencionais, estruturadas e intensivas, cuidadosamente ajustadas às necessidades de cada grupo de alunos, assegurando, assim, um ensino mais eficaz e significativo (Schneuwly, Dolz *et al.*, 2004, p. 110).

Nesta etapa, os alunos terão contato com um texto autêntico, analisando sua estrutura e seu vocabulário, com foco em expressões coloquiais e gírias utilizadas na cultura do *funk*. O objetivo é ampliar a compreensão lexical dos estudantes e fomentar uma reflexão sobre as variedades linguísticas e sua relação com a identidade sociocultural.

Módulo 1

O professor distribui o texto "Mc Hariel, um maloqueiro que quer ser melhor" aos alunos, solicitando que realizem uma leitura atenta.

Leitura do texto

O *funk* é um dos gêneros musicais mais populares do Brasil e está fortemente ligado à cultura periférica. Suas letras frequentemente trazem gírias e expressões características dessas comunidades. Ao longo da leitura, reflita sobre como essas expressões se relacionam com o contexto e qual a importância delas na identidade linguística dos falantes.

Mc Hariel, um maloqueiro que quer ser melhor

(1) Hariel Denaro Ribeiro, o MC Hariel, completa 26 anos nesta quarta-feira (20), sendo pelo menos 10 deles em cima dos palcos, fazendo história no funk paulista. Da Vila Aurora, na zona norte de São Paulo, o funkeiro, apelidado de "haridade", é também um "maloqueiro que quer ser melhor", como cantou em "Mar de Pirata", faixa que compõe seu mais recente projeto musical – o EP "Alma Imortal".

(2) Pai do pequeno Jorge – e tem mais um filho a caminho –, Hariel propõe uma reflexão madura sobre a verdadeira essência das coisas e como a superficialidade do cotidiano pode influenciar nossas escolhas.

O álbum pode ser considerado um manifesto de ideias ao explorar outras maneiras de se construir uma obra de funk. “Estava estudando e vi que falta muito conteúdo [no funk], **tá ligado**? Mas, como posso falar isso sem desrespeitar nem tirar ninguém?”, reflete, em conversa com a nossa reportagem.

(3) Pra um jovem de **quebrada**, sem recursos, os obstáculos pra ascender financeiramente são muitos. Apesar disso, Hariel conta que nunca se rendeu aos desejos relacionados ao luxo, status. “Fui um moleque que não pegou nenhuma mala de droga mesmo com todo o acesso que eu tinha pra isso. Nunca quis roubar ninguém, colocar revólver na cara de ninguém mesmo com todas as facilidades.”

“Estive do lado de amigos que seguiam esse caminho [do crime], nunca julguei. Por isso que coisas relacionadas a dinheiro eram muito distantes pra mim. Porque eu não ganhava dinheiro o suficiente e também não me rendia”, explica.

“Faço um bico entregando uma pizza, carregando entulho e me viro. Mas não vou ficar fazendo coisa que vai me arrastar pra ganhar um dinheiro e mais pra frente isso pode me atrapalhar três vezes mais. Sempre tive esse pensamento desde novo”, destaca o MC.

(4) Ícones do funk, rap e influenciadores das quebradas são referências. Para Hariel, o MC é quase um super-herói nas favelas – ou anti-herói, não é exatamente um exemplo, mas inspira. “São potências que a mídia não respeita”, pontua.

“Esse movimento tem criado mais influenciadores, ídolos que refletem na autoestima da quebrada, e não só no funk. Podemos ver os moleques do **grau**, por exemplo. E isso tem gerado outros sonhos, novas perspectivas de futuro”, diz.

“Até o funk, de certa forma, acaba sendo exclusivo de uma galera que sabe cantar, sabe rimar ou tem a disposição de fazer uma batida.”

(5) Em novembro de 2023, o MC esteve pela primeira vez na Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) para uma aula aberta sobre as raízes filosóficas do funk. “Pensava que faculdade era **bagulho** de **boyzão**. Nunca imaginei que eu ia chegar lá e ver gente da quebrada ali”, comenta. “**Mano**, eu nunca tinha entrado em uma faculdade. Sei que tem que mudar muito ainda, mas eu fiquei feliz com o que eu vi.

Pensei que nós [da quebrada] íamos ser uma minoria esmagadora. Ainda é a menor parte, mas o suficiente pra mostrar que a gente tá vivo."

Texto adaptado da <https://www.terra.com.br/visao-do-corre>

Atividade 1 - Compreensão

Agora que você leu o texto sobre MC Hariel, tente identificar a ideia principal de cada parágrafo e escolha um título adequado para ele.

A trajetória

Entre princípios e provocações

Autoestima da quebrada

Consciência em versos

Um novo espaço para o funk

Atividade 2 - Vocabulário

Antes de completar os significados, releia as palavras no texto e tente deduzir seus sentidos a partir do contexto. Em seguida, associe as palavras às definições corretas.

_____ indivíduo que vagueia pelas ruas.

_____ área periférica e marginalizada de uma cidade.

_____ usado para se referir a algo indeterminado.

_____ manobra realizada com motos ou bicicletas.

_____ expressão usada para confirmar entendimento.

_____ indivíduo que ostenta riqueza.

_____ amigo, colega ou qualquer pessoa.

Atividade 3 - Compreensão

Releia o texto sobre MC Hariel e marque **V** (verdadeiro) ou **F** (falso) para as afirmações a seguir:

- a) MC Hariel canta apenas sobre temas relacionados à periferia e às dificuldades enfrentadas por jovens de comunidades marginalizadas. ()
- b) Hariel começou sua carreira como cantor de rap, mas migrou para o funk após assinar um contrato com uma grande gravadora. ()
- c) O cantor acredita que o funk deveria ser um gênero musical mais acessível e incluir novas perspectivas para jovens da periferia. ()
- d) MC Hariel nunca teve contato com universidades e considera que a presença de jovens de periferia no ensino superior ainda é impossível. ()
- e) O artista defende que o funk não tem impacto na autoestima das pessoas da periferia, pois sua influência se restringe à música e ao entretenimento. ()

Atividade 4 - Produção textual

Responda com suas palavras às perguntas abaixo. Sempre que possível, use trechos do texto para justificar suas respostas.

- a) No trecho “Fui um moleque que não pegou nenhuma mala de droga mesmo com todo o acesso que eu tinha pra isso”, MC Hariel faz referência a uma realidade que muitos jovens da periferia enfrentam. Qual é essa realidade e qual foi a escolha dele?
- b) MC Hariel menciona que "pensava que faculdade era bagulho de boyzão". O que essa frase revela sobre sua percepção inicial do ensino superior? Como ela mudou depois de sua visita à Unicamp?

- c) O que MC Hariel quer dizer quando afirma que o MC é "quase um super-herói nas favelas – ou anti-herói"? Como essa visão pode impactar os jovens da periferia?

Módulo 2

O professor informa aos alunos que analisarão as gírias utilizadas no discurso político e na mídia, observando como essas expressões são empregadas em diferentes contextos. Os textos selecionados mostram como figuras públicas utilizam linguagem informal para expressar opiniões, persuadir e estabelecer conexões com determinados públicos.

Antes da leitura, o professor destaca que o foco da atividade será a análise da linguagem e não o conteúdo político das declarações. A intenção é compreender como determinadas expressões podem ganhar novos significados dependendo do contexto em que são empregadas. Além disso, será discutido o impacto do uso de linguagem informal no discurso público e como isso pode influenciar a percepção dos interlocutores.

Após a leitura, os alunos participarão de atividades que explorarão o significado e a função dessas expressões, relacionando-as a diferentes situações comunicativas e refletindo sobre o papel das gírias na construção da identidade discursiva de um falante.

Texto 1

Bolsonaro foi chamado de Tchutchuca do Centrão por youtuber

Na última semana, o Presidente da República, Jair Bolsonaro (PL), perdeu o controle após ser chamado de 'Tchutchuca do Centrão' pelo youtuber Wilker Leão. A expressão já havia sido utilizada antes como crítica a membros do governo de Bolsonaro.

Na época [em 2019], o deputado petista afirmou que Guedes agia como "tigrão" em relação a aposentados, idosos e pessoas com deficiência, mas como "tchutchuca" em relação à "turma mais privilegiada do nosso país".

Desde então, o apelido "Tchutchuca do Centrão" se refere à relação do presidente da República com os integrantes desse grupo político e a apontada "submissão" dele ao grupo, por conta de atitudes e decisões tomadas pelo chefe do Executivo que eram de interesse do Centrão e que também beneficiaram ele.

A comparação entre "tchutchuca" e "tigrão" vem de uma canção do Bonde do Tigrão, grupo de funk carioca dos anos 2000. Em "Tchutchuca", o grupo canta "vem tchutchuca linda; senta aqui com seu pretinho; vou te pegar no colo; e fazer muito carinho" e "vem, vem tchutchuca; vem aqui pro seu Tigrão."

Fonte: <https://noticias.uol.com.br/eleicoes/2022/08/23>

Texto 2

Nunes diz que foi vereador 'casca de bala' e que Marçal faz 'crocodilagem'

Na entrevista na noite desta terça-feira, 10, o prefeito Ricardo Nunes (MDB) se referiu por diversas vezes ao apresentador como "mano", usou a palavra "parada" para substituir o substantivo coisa em inúmeras ocasiões e disse que foi um vereador "casca de bala" ao se posicionar contra temas como a chamada ideologia de gênero, a legalização do aborto e das drogas e pedir a quebra de sigilo fiscal na Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Sonegação Tributária.

"Quando o cara fala que eu sou de esquerda, comunista, defendo ideologia de gênero. Eu não sou. Sou o contrário", disse Nunes. "Esse papo não é legal. Eu vim da periferia. Lá na minha quebrada a gente chama isso de crocodilagem", continuou o prefeito, que colocou em dúvida as credenciais de "direitista" de Marçal.

O prefeito foi questionado sobre a suspeita de que um dos seus principais aliados, o presidente da Câmara Municipal, Milton Leite (União) também tenha ligação com a facção criminosa.

"Mas não dá para comparar isso [Milton Leite] com aquilo do Pablo Marçal. É diferente. A parada dos cara [sic] é outra. É cara que foi pego no telefone [falando que era do PCC]. O que foi o presidente estadual do PRTB aqui, o Escobar, Pablo, Pablo Escobar, Escobar, umas parada meia louca, né [sic]", disse Nunes, buscando associar

o primeiro nome de Pablo Marçal com o sobrenome de Tarcísio Escobar para remeter os telespectadores ao narcotraficante Pablo Escobar.

"O papo é o seguinte: não é discussão de qual é o voto da direita. É o voto no cara que mente e está envolvido com a bendita organização criminosa [contra o voto em] e quem fala a verdade", acrescentou o prefeito.

Adaptado da <https://www.estadao.com.br/politica>

Atividade 1 - Leitura e compreensão

1. No Texto 1, o termo "Tchutchuca do Centrão" é usado para:

- a) Ressaltar a força do presidente em decisões políticas.
- b) Criticar a submissão do presidente ao grupo político Centrão.
- c) Indicar que o presidente é admirado por membros do Centrão.
- d) Demonstrar a neutralidade do presidente em relação ao Centrão.

2. Na música do grupo Bonde do Tigrão, qual é o significado original de "Tchutchuca" e "Tigrão"?

- a) Tchutchuca refere-se a uma pessoa carinhosa e tímida, enquanto Tigrão indica alguém forte e protetor.
- b) Tchutchuca significa uma pessoa autoritária, e Tigrão alguém submisso.
- c) Ambas as palavras indicam desprezo por comportamentos inadequados.
- d) Tchutchuca é usada para elogiar uma liderança, enquanto Tigrão se refere a um traidor.

3. Como a relação entre "Tchutchuca" e "Tigrão" sugere uma contradição no comportamento do presidente? Justifique sua resposta com base no texto.

4. A palavra "crocodilagem" é usada para descrever um comportamento específico. Você já ouviu essa expressão antes? Como ela pode ser entendida em outras situações?

5. No texto 2, o prefeito usa várias gírias para se comunicar. Leia as frases abaixo e explique, com suas palavras, o significado das expressões destacadas:

- a) “Lá na minha **quebrada**, a gente chama isso de crocodilagem.”
- b) “Fui um vereador **casca de bala**, sempre me posicionando.”
- c) “Isso aí é uma **parada** que não dá para comparar.”

Atividade 2 - Interação oral

Discuta com o professor e os colegas as seguintes questões:

- a) Por que o prefeito usa gírias como “quebrada” e “mano” em seu discurso?
- b) Você acha que o uso dessas palavras aproxima Ricardo Nunes do público ou prejudica sua imagem em um contexto político? Justifique sua resposta.

Módulo 3

O professor informa aos alunos que, neste módulo, irão analisar o impacto da variação linguística no PB, com foco na influência das gírias regionais. A globalização e a expansão das redes sociais têm permitido que expressões de diferentes estados do Brasil circulem nacionalmente, muitas vezes substituindo palavras e modos de falar tradicionais de certas regiões.

O texto escolhido apresenta uma crônica que reflete sobre esse fenômeno a partir da perspectiva de um falante carioca. Antes da leitura, o professor faz as seguintes perguntas aos alunos:

- Vocês já perceberam expressões de outras cidades ou estados se tornando comuns no seu vocabulário?
- Acham que algumas gírias são mais conhecidas nacionalmente do que outras?
- Qual é a diferença entre um dialeto e uma gíria?

Crônicas Cariocas: a sãopaulização das gírias do Rio de Janeiro

Vi um meme que brincava com a ideia de ser carioca e trabalhar com alguma atividade que presa pela escrita formal, citando que é interessante essa situação de escrever um tanto quanto formalmente no profissional e falar bastante informalmente no pessoal – usando muitas gírias, como costumamos fazer aqui no Rio. Eu me identifiquei. Trabalho escrevendo e adoro a poesia vocabular das gírias. Gírias são as férias da língua portuguesa. Admirador e, tantas vezes, praticante dessa forma de se comunicar, estou preocupado com a quantidade de gírias paulistanas que estão invadindo nossa cidade. Vai ver, elas só queriam pegar uma praia de leve, mas gostaram daqui e ficaram de vez.

Agora, quando saímos pela Cidade Maravilhosa, não é mais “rolé”; é “rolê”. Tempos antes disso, “busão” já andava em nossas ruas.

“Cara”, que nós usamos como palavra introdutória antes de qualquer frase, independentemente do sentido da oração, nunca deveria ser substituída por “mano”. Isso é praticamente um pecado literário.

Em toda a minha vida de noitadas, nunca fui para uma “balada”. No máximo, curti uma “night”. Quando a “baladinha” é “top”, aí que a ressaca linguística é forte. Aliás, toda vez que um carioca fala “top”, um dicionário de carioquês pega fogo.

Saindo das minhas noitadas no Rio de Janeiro (não foram poucas), nunca faltei no trabalho. Trabalho, porque “trampo” é só em São Paulo. Deve ser por isso que eles dizem que não trabalhamos por aqui. Olha a palavra ruim que eles usam para apelidar a labuta...

Nesse nosso Rio não tem “truta”. Em nosso barco só entra “parceiro”, “sangue bom”, tá ligado, “peixe“?

Na cidade do Rio de Janeiro, existem inúmeras faculdades. Nenhuma “facul” Caso existisse alguma “facul”, seria lá que os alunos aprenderiam gírias paulistanas. Doutrinação de sintaxe é o nome disso.

Voltando ao ritmo de festa, no Rio de Janeiro, nós bebemos “cerva”, chope ou “cervejinha”. Os bares que servem “breja” aqui devem ser propriedades de empresários da Terra da Garoa.

Que fique claro que não tenho nada contra a cidade de São Paulo. Muito pelo contrário, inclusive. Eu gosto bastante de lá. No entanto, nossas gírias são bem

melhores. Aurélio nenhum pode negar. Contudo, com essa enchente de expressões paulistanas aqui no Rio, eu temo pelo dia que passemos a falar bolacha no lugar de biscoito.

Adaptado da <https://diariodorio.com>

Atividade 1 - Leitura e interação

- a) Como a globalização e as redes sociais contribuem para a disseminação de gírias entre diferentes regiões?
- b) Você já percebeu gírias de outras cidades sendo incorporadas ao seu vocabulário? Dê exemplos.
- c) A padronização do uso das gírias enfraquece as identidades regionais ou fortalece a comunicação entre os falantes do português brasileiro?

Atividade 2 - Produção escrita

Nesta atividade, o professor propõe aos alunos a elaboração de mensagens para diferentes situações formais e informais, adaptando o tom da linguagem ao contexto comunicativo. O objetivo é reforçar o uso do subjuntivo, estudado em aulas anteriores, além de evidenciar a variação entre o uso padrão e não padrão da língua em diferentes contextos comunicativos.

Instruções para o aluno

Leia as situações abaixo e escreva uma mensagem apropriada para cada uma delas, ajustando o tom da linguagem ao contexto comunicativo. Certifique-se de usar vocabulário e estruturas adequadas para cada situação. Sempre que possível, empregue o modo subjuntivo para expressar pedidos, sugestões ou hipóteses.

- a) Você quer convidar seus amigos para passar um dia na praia no fim de semana. Escreva uma mensagem sugerindo o encontro.

- b) Você precisa enviar um e-mail para seu chefe pedindo um dia de folga na próxima sexta-feira.
- c) Você combinou de encontrar um amigo, mas surgiu um imprevisto e você não poderá ir.
- d) Você deseja se inscrever em um curso de português e precisa solicitar informações sobre os horários e valores. Escreva um e-mail para a secretaria do curso.
- e) Após ler o texto sobre a "sãopaulização das gírias do Rio de Janeiro", você decidiu comentar sobre ele no grupo de *WhatsApp* da sua turma. Escreva uma mensagem expressando sua opinião sobre o tema.

Etapa 4 - Produção final

Para consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo da SD e integrar os conceitos trabalhados de forma isolada em cada módulo em uma aplicação prática e articulada (Schneuwly, Dolz *et al.*, 2024), os alunos, organizados em pequenos grupos, deverão elaborar um material que demonstre a aplicação das gírias e expressões populares do PB em contextos comunicativos reais. A proposta busca verificar a compreensão da variação linguística e a adequação do registro conforme o contexto discursivo.

Proposta

O professor orienta os alunos na produção final, que poderá assumir diferentes formatos, desde que esteja alinhada aos objetivos da SD e demonstre a aplicação contextualizada das gírias estudadas.

A seguir, apresentam-se algumas possibilidades de realização da atividade:

- a) Produções para redes sociais: elaboração de conteúdos informativos ou humorísticos para plataformas como Instagram, Facebook ou TikTok, nos quais os alunos aplicam gírias brasileiras para evidenciar sua variação regional e contextual.

- b) Produções audiovisuais: criação de vídeos ou podcasts explicando e exemplificando o uso das gírias no PB, explorando sua relação com a oralidade e a identidade cultural dos falantes.
- c) Paródias musicais: adaptação de canções brasileiras ou estrangeiras incorporando gírias estudadas, demonstrando a relação entre variação linguística e expressão artística.
- d) Produções textuais e interativas: desenvolvimento de pequenos diálogos, cenas teatrais ou glossários ilustrados que apresentem as gírias estudadas em diferentes registros comunicativos.

O caráter flexível da atividade permite que os participantes escolham o formato mais adequado para expressar a compreensão adquirida ao longo da SD. Independentemente da escolha, a produção final deve demonstrar o conhecimento sobre a variação linguística e a distinção entre os diferentes níveis de formalidade da língua.

Critérios de avaliação

Após a entrega das produções, os alunos apresentarão seus trabalhos e justificarão suas escolhas linguísticas. O professor conduzirá a discussão a partir dos seguintes critérios:

- Adequação ao contexto comunicativo: As gírias foram utilizadas de forma apropriada ao formato e ao público-alvo?
- Clareza e coerência na aplicação das gírias: As expressões foram empregadas de maneira compreensível e contextualizada?
- Criatividade e originalidade: A produção apresenta uma abordagem inovadora ou interessante sobre o tema?
- Consciência da variação linguística: Os alunos demonstraram reflexão sobre a diferença entre registros formais e informais?
- Qualidade da apresentação: Os grupos conseguiram explicar suas escolhas linguísticas e refletir sobre os desafios encontrados?

Para aprofundar a análise crítica, será promovido um debate final, no qual os alunos discutirão suas percepções sobre a variação linguística no PB e a importância de conhecer as diferenças entre o uso formal e informal da língua. Algumas perguntas norteadoras para essa discussão incluem:

- Como foi a experiência de produzir um material utilizando gírias? Houve dificuldades na escolha das palavras?
- Algumas gírias são mais comuns em certas regiões ou faixas etárias. Como isso pode influenciar a comunicação?
- O aprendizado de gírias e expressões informais deve fazer parte do ensino de PLE? Em que situações esse conhecimento pode ser útil?
- Em que contextos o uso de gírias pode ser vantajoso? E quando pode ser inadequado?
- O que essa atividade demonstrou sobre a relação entre língua, identidade e cultura?

A partir dessa reflexão coletiva, os alunos poderão consolidar os conhecimentos adquiridos e compreender de forma mais ampla os impactos da variação linguística na comunicação.

A produção final representa a etapa conclusiva da SD, pois permite aos alunos não apenas demonstrar a aplicação prática das gírias estudadas, mas também refletir sobre a influência da variação linguística no uso cotidiano do PB. A diversidade de formatos disponíveis favorece a autonomia dos alunos, garantindo que a atividade seja significativa e engajadora.

Além disso, essa etapa atende a diferentes objetivos essenciais para o desenvolvimento da competência linguística do aprendiz. Conforme apontam Schneuwly, Dolz *et al.* (2004, p.106), a produção final possibilita ao aluno "pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos", consolidando os conhecimentos adquiridos ao longo da SD. Durante o processo de revisão e reescrita, a atividade também funciona, para o aluno, como "instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento" como produtor de textos, promovendo uma maior consciência sobre suas escolhas linguísticas.

A produção final ainda possibilita que o aprendiz "avalie os progressos realizados" no domínio das gírias e da variação linguística, favorecendo a

autorregulação e o desenvolvimento da autonomia no aprendizado da língua. Para o professor, essa etapa representa uma oportunidade de realizar uma "avaliação somativa", identificando as conquistas dos alunos e os desafios ainda presentes.

Por fim, conforme destacam Schneuwly, Dolz *et al.* (2004, p. 107), a observação das produções permite "observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho", possibilitando eventuais retomadas de conteúdos que não tenham sido plenamente assimilados. Assim, a produção final não apenas encerra a SD, mas também fornece insumos para aperfeiçoamentos futuros, garantindo que a aprendizagem de PLE seja contínua e progressiva.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a relevância da variação linguística, com ênfase no uso de gírias, no ensino de PLE, evidenciando seu papel na ampliação das competências culturais e pragmáticas dos aprendizes. Sob uma perspectiva sociolinguística, compreende-se que a variação linguística é um fenômeno intrínseco às línguas naturais e que seu estudo não apenas amplia a compreensão sobre a língua, mas também desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade mais inclusiva e tolerante em relação às diferentes formas de expressão.

Fundamentando-se na perspectiva social da linguagem, conforme proposto por Labov e reforçado por Marcos Bagno e demais pesquisadores da área, esta dissertação adotou uma abordagem qualitativa para analisar as variações linguísticas no ensino de PLE, com foco no uso de gírias. Os resultados indicam que a incorporação dessas variações ao ensino enriquece significativamente o aprendizado, proporcionando aos alunos uma comunicação mais autêntica e eficaz com falantes nativos do português.

Além disso, a manifestação digital das gírias foi amplamente explorada, evidenciando a adaptação da língua às novas tecnologias e dinâmicas sociais *online*. O estudo demonstrou que redes sociais, páginas da internet e aplicativos de mensagens desempenham um papel central na disseminação e transformação das gírias, tornando-as acessíveis a falantes e aprendizes em escala global. A interação no ambiente digital favorece a propagação desses termos, que frequentemente adquirem novos significados e funções comunicativas. Expressões como *sextou*, *rolê* e *partiu*, amplamente utilizadas no *Instagram*, *Facebook*, *X*, *YouTube* e *TikTok*, exemplificam essa dinâmica. Ademais, fenômenos como memes e *hashtags* ilustram a interseção entre humor, identidade cultural e a construção coletiva do significado na era digital.

O estudo também destacou que o uso de gírias na comunicação digital não apenas reflete a criatividade linguística dos falantes, mas também atua como um elemento de autoafirmação dentro de grupos sociais, promovendo a construção de identidades culturais. Além de refletirem a identidade dos falantes, as gírias possuem léxicos específicos que seguem padrões particulares de gramática e sintaxe. Essa

sistematicidade reforça a necessidade de considerar esses elementos na abordagem pedagógica do ensino de PLE, especialmente em níveis intermediários e avançados.

Com base nessas reflexões, esta pesquisa propôs uma SD para integrar o ensino de gírias ao contexto comunicativo real de alunos de PLE. Fundamentada nos princípios de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a proposta foi desenvolvida a partir da observação de que o ensino de PLE na Universidade de Nápoles, na Itália, se baseia predominantemente na norma-padrão, o que limita o contato dos aprendizes com a variação linguística presente no uso cotidiano da língua.

Embora a SD tenha sido planejada para uma turma de nível B1, conforme os parâmetros do QCER, sua estrutura pode ser adaptada para diferentes níveis de proficiência, ajustando-se às necessidades e competências específicas dos alunos. A SD foi estruturada de modo a proporcionar aos aprendizes exposição a materiais autênticos, como trechos de filmes, postagens em redes sociais e notícias de jornais, permitindo-lhes refletir sobre a função das gírias e aplicá-las em atividades comunicativas diversas.

As atividades incluíram a análise de textos midiáticos, estudos sobre o uso das gírias em diferentes contextos e a criação de conteúdos multimodais, como postagens para redes sociais e *podcasts*. Dessa forma, buscou-se favorecer a apropriação dessas expressões de maneira contextualizada, promovendo a compreensão da variação linguística e sua adequação pragmática.

Os resultados deste estudo indicam que a integração da variação linguística no ensino de PLE não apenas expande o repertório linguístico dos aprendizes, mas também contribui para o combate ao preconceito linguístico e para a valorização da diversidade cultural do Brasil. A presença das gírias no ensino de PLE possibilita que os alunos desenvolvam um domínio mais amplo e espontâneo da língua, favorecendo uma comunicação mais fluida e natural.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas que reconheçam a língua em sua total diversidade e incentivem práticas de ensino mais inclusivas e contextualizadas. A análise realizada fornece subsídios tanto para educadores quanto para pesquisadores interessados em aprofundar os estudos sobre variação linguística e seu papel no ensino de PLE. Estudos futuros poderão expandir essa investigação, explorando outras manifestações da variação linguística e sua aplicabilidade em diferentes contextos de

ensino, reforçando o compromisso com uma educação linguística plural, dinâmica e socialmente engajada.

BIBLIOGRAFIA

- Alves, M. I. P. (1979). *Atitudes linguísticas de nordestinos em São Paulo* [Dissertação de mestrado]. Repositório da UNICAMP. <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/56163>
- Aulete, C. (n.d.). Gíria. *In Aulete digital*. Lexikon Editora Digital. <https://aulete.com.br/index.php>
- Austin, J. L. (1990). *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Artes Médicas.
- Bagno, M. (2003). *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. Parábola Editorial
- Bagno, M. (2007). *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística*. Parábola Editorial.
- Bagno, M. (2012). *Gramática pedagógica do português brasileiro*. Parábola Editorial.
- Bagno, M. (2014a). *Língua*. In: Frade, I. C. A. S. et al. (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Faculdade de educação da UFMG. <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/lingua>.
- Bagno, M. (2014b). *Variação linguística*. In: Frade, I. C. A. S. et al. (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Faculdade de educação da UFMG. <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/variacao-linguistica>.
- Bagno, M. (2015). *Preconceito linguístico*. Parábola Editorial.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. (2ª ed.). Martins Fontes.
- Basso, R. M. & Gonçalves, R. T. (2014). *História concisa da língua portuguesa*. Vozes.
- Begotti, P. (2006). *Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri*. Laboratorio Itals, Dipartimento di Scienze del linguaggio, Università Ca' Foscari. https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_didattizzazione_analisi_teorica.pdf
- Bessa, W. A. & Feitosa, L. S. (2023). *Gíria: uma perspectiva de uso em sala de aula*. Atena. <https://doi.org/10.22533/at.ed.992230708>
- Bobbio, N. (1994). *Elogio della mitezza e altri scritti morali*. Linea d'ombra.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2004). *Educação Em Língua Materna: A sociolinguística na sala de aula*. Parábola.

- Bortoni-Ricardo, S. M. (2014). *Manual de sociolinguística* (1. ed). Contexto.
- Braga, H., Módolo, M. (2024, 12 de junho). “Lacração”: uma breve história de apogeu e queda. *Jornal da USP*. <https://jornal.usp.br/?p=767914>
- Cabello, A. R. G. (2002). *Linguagens Especiais: Realidade lingüística operante*. *Uni Letras*, 24(1). <https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/242>
- Calvino, I. (1990/1988). *Seis propostas para o próximo milênio* (Barroso, I. Trad.). Companhia das Letras.
- Castilho, A. T. (2014). *Gramática do português brasileiro* (1ª ed., 3ª reimpr.). Contexto.
- Cegalla, D. P. (2008). *Novíssimas gramáticas da língua portuguesa* (48ª ed. rev.). Companhia Editora Nacional.
- Coelho, A. (1995). *Os ciganos de Portugal: com um estudo sobre o calão*. Etnográfica. <http://books.openedition.org/etnograficapress/3799>
- Coelho, I. L., Görski, E. M., May, G. H., Souza, C. M. N. (2010). *Sociolinguística*. LLV/CCE/UFSC. https://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/Sociolingu%C3%ADstica_UFSC.pdf
- Conselho da Europa (2001). *Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Asa. http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf
- Cortelazzo, M. A. (2022). Una nuova fase della storia del lessico giovanile. In: Nesi, A. (Org.) *L'italiano e i giovani Come scusa? Non ti followo*, p. 15-24. Serie: La lingua italiana nel mondo. Accademia della Crusca.
- Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge University Press.
- D'Achille, P. (2010). *L'italiano contemporaneo* (3ª ed.). Il Mulino.
- DaMatta, R. (1997). *Carnavais, malandros e heróis: Para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rocco.
- Dias, G. (2022, 23 de agosto). Tchutchuca do Centrão: como a gíria foi parar na política com Paulo Guedes?. *Uol*. <https://noticias.uol.com.br/eleicoes/2022/08/23/tchutchuca-do-centrao-como-a-giria-foi-parar-na-politica-com-paulo-guedes.htm?cmpid=copiaecola>
- Duarte, S. (2001). A noção de norma lingüística segundo Eugênio Coseriu. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, v. 2(1), p. 155-164. <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/lep/article/view/32634>
- Faraco, C. A. (2005). *Lingüística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. Parábola Editorial.

- Faraco, C. A. (2008). *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. Parábola Editorial.
- Faria, I. H. (2003). Contacto, variação e mudança linguística. In: Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I. S., Faria, I. H. *Gramática da língua portuguesa* (pp. 31-37). Caminho.
- Fernandes, A. N. (2013). *O preconceito cultural e linguístico na escola portuguesa*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto. URI: <http://hdl.handle.net/10400.2/2601>
- Figueiredo, P. A. (2024, 10 de setembro). Nunes usa gírias em podcast, diz que foi vereador 'casca de bala' e que Marçal faz 'crocodilagem'. *Estadão*. <https://www.estadao.com.br/politica/nunes-usa-girias-em-podcast-diz-que-foi-vereador-casca-de-bala-e-que-marcal-faz-crocodilagem/?srsltid=AfmBOopW1O2agmUvXJuMOVnC2haVak594NzfsmAj1Eplzt74093gxmW->
- Filho, J. C. P. A. (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Pontes.
- Fiorin, J. L (Org.). (2013). *Linguística? Que é isso?* Contexto.
- Garotti, B. (Diretor). (2021). *Confissões de uma garota excluída* [Filme]. Netflix.
- Gnerre, M. (1985). *Linguagem, escrita e poder*. Martins Fontes.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. Pantheon Books.
- Gomes, T. (2023, 20 de dezembro). Mc Hariel, um maloqueiro que quer ser melhor. *Terra*. <https://www.terra.com.br/visao-do-corre/mc-hariel-um-maloqueiro-que-quer-ser-melhor,824c35e100a35d4b1114e70237317e5ekwylgxx2.html>
- Guerra, D. (2023, 25 de dezembro). Lição de 2023: não dá mais para pagar fortunas em festivais que só oferecem perrengue; leia análise. *Estadão*. https://www.estadao.com.br/cultura/musica/licao-de-2023-nao-da-mais-para-pagar-fortunas-em-festivais-que-so-oferecem-perrengue-leia-analise/?srsltid=AfmBOoqWUCFq5ZPPM_-hUDp5nu8f1hyw4o9f-HgiCRhtBhX8OeuByQR
- Halliday, M. A. K. (2001). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica. (Original work published Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning).
- Houaiss (n.d.). Gíria. In *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Instituto Antônio Houaiss. <https://houaiss.online/houaission/>
- Ilari, R. & Basso, R. (2023). *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos* (2. ed.). Contexto.

- Lima, M. E. O. (2020). *Psicologia social do preconceito e do racismo*. Blucher Open Access. <https://pdf.blucher.com.br/openaccess/9786555500127/completo.pdf>
- Lucena, F. (2019, 4 de maio). Crônicas Cariocas: a sãoopaulização das gírias do Rio de Janeiro. *Diário do Rio*. <https://diariodorio.com/cronicas-cariocas-a-saopaulizacao-das-girias-do-rio-de-janeiro-3/>
- Klisiewicz, E. L. (2024, 9 de junho). Minutos após liberação, Linha Verde registra primeira treta de trânsito. *Tribuna do Paraná*. <https://www.tribunapr.com.br/noticias/curitiba-regiao/minutos-apos-liberacao-linha-verde-registra-primeira-treta-de-transito/>
- Marcuschi, L. A. (2002). Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: Dionisio, A. P., Machado, A. R., Bezerra, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Lucerna.
- Marcuschi, L. A. (2010). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização* (10ª ed.). Cortez.
- Mariani, B. (2008). Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito linguístico. *Letras*, (37), 19–34. <https://doi.org/10.5902/2176148511977>
- Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I., Faria, I. H. (2003). *Gramática da língua portuguesa* (pp. 23-29). Caminho.
- Nações Unidas (2024). *Juventude*. <https://unric.org/pt/juventude/>
- Naro, A. J. (2010). O dinamismo das línguas. In: Mollica, M.C. & Braga, M.L. (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação* (4a ed.), 43-50.
- Nogueira, V. B. (2021). *De original a Nutella: A construção de marcas identitárias e estigmatização sobre universitários indígenas*. *Revista Intercâmbio*, (XLVII), 171-186. <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/download/42792/34455/155577>
- Oushiro, L. (2015). Interação entre sexo/gênero e classe social no uso variável da concordância verbal. In: Freitag, R. M. K. & Severo, C. G. (Orgs.). *Mulheres, linguagem e poder: estudos de gênero na sociolinguística brasileira*, pp. 151-168. <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/interao-entre-sexognero-e-classe-social-no-uso-varivel-da-concordncia-verbal-19659/>
- Paiva, M. C. (2010). A variável gênero/sexo. In: Mollica, M.C. & Braga, M.L. (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. (4a ed.) Contexto.
- Possenti, S. (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Mercado das Letras.
- Preti, D. (1984). *A gíria e outros temas*. Queroz Edusp.

- Preti, D. (2000a). Transformações do fenômeno sociolinguístico da gíria. *Revista Anpoll* 09(1), 213-226. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i9.373>
- Preti, D. (2000b). A gíria na língua falada e na escrita: uma longa história de preconceito social. *Fala e escrita em questão*. Humanitas, pp. 241- 257.
- Recuero, R. (2009). *Redes sociais na internet*. https://www.researchgate.net/profile/Raquel-Recuero/publication/259328435_Redес_Sociais_na_Internet/links/0c96052b036ed28f4d000000/Redes-Sociais-na-Internet.pdf
- Richards, J. C. (2001). *The role of textbooks in a language program*. <https://www.professorjackrichards.com/articles/>
- Rio-Torto, G., Rodrigues, A. S., Pereira, I., Pereira, R., Ribeiro, S. (2013). *Gramática derivacional do português* (2. ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0864-8>
- Ruas, G. V. (2023). O item lexical “lacrar” nas redes sociais: Uma análise diacrônica. *Caligrama: Revista de estudos românicos*, 28(1), 26-63. <https://doi.org/10.17851/2238-3824.28.1.26-63>
- Saussure, F. D. (2006). *Curso de linguística geral* (28 ed.). Cultrix. (Obra original publicada em 1916)
- Scherre, M. M. P. (2008). Entrevista com Maria Marta Pereira Scherre sobre preconceito linguístico e variação linguística. [Entrevista cedida a Jussara Abraçado]. *Caderno de Letras da UFF*, (36), 11-26. http://moodle.stoa.usp.br/file.php/1054/textos/Norma_e_Ensino/SCHERRE_entrevista.pdf
- Schneuwly, B., Dolz, J. (2010). *Gêneros orais e escritos na escola* (2ª ed.). Mercado de Letras
- Sexo e 'pegação' esfriam no carnaval. (2023, 21 de fevereiro). *Folha de São Paulo*. <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1758413614324048-sexo-e-pegacao-esfriam-no-carnaval-do-selinho>
- #SEXTOU: saiba a origem da gíria ‘queridinha’ dos brasileiros. (2021, 19 de fevereiro). *O Imparcial*. <https://oimparcial.com.br/entretenimento-e-cultura/2021/02/sextou-saiba-a-origem-da-giria-queridinha-dos-brasileiros/>
- Silva, R. C. P. (2013). *A sociolinguística e a língua materna* (1 ed.). Intersaberes.
- Stollhans, S. (2020). Linguistic variation in language learning classrooms. Considering the role of regional variation and 'non-standard' varieties. In: *Languages, Society & Policy*, 10 S. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-293621 - DOI: 10.25656/01:29362; 10.17863/CAM.62274

- Thompson, J. B. (2018). *A interação mediada na era digital*. Matrizes, 12(3), 17-44. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v12i3p17-44>
- Travaglia, L. C. (2014). Competência comunicativa. In: Frade, I. C. A. S. et al. (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Faculdade de educação da UFMG. <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/competencia-comunicativa>
- Travaglia, L. C. (2016). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. Cortez.
- Weller, W. (2010). *A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim*. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922010000200004>
- Vigolo, M. T. (2010). Gergo. In *Enciclopedia dell'italiano*. Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani. [https://www.treccani.it/enciclopedia/gergo_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/gergo_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)
- Viotti, E. C. (2008). *Introdução aos Estudos Lingüísticos*. Universidade Federal de Santa Catarina. https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/estudosLinguisticos/assets/317/TEXTO_BASE_-_VERSAO_REVISADA.pdf
- Viotti, E. (2013). Mudança linguística. In: Fiorin, J. L (Org.). *Linguística? Que é isso?* (1 ed.), 137-179. Contexto.
- Votre, S. J. (2010). Relevância da variável escolaridade. In: Mollica, M.C. & Braga, M.L. (Orgs.). *Introdução à sociolingüística: o tratamento da variação*. (4a ed.), pp. 51-57. Contexto.