

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
CAMPUS PEDREIRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – HABILITAÇÃO EM LÍNGUA
PORTUGUESA E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

TAYNARA CARNEIRO FERREIRA

O IMPACTO DAS GÍRIAS NA COMUNICAÇÃO ESCOLAR: entre a linguagem jovem
e a norma padrão da língua

Pedreiras-MA

2025

TAYNARA CARNEIRO FERREIRA

O IMPACTO DAS GÍRIAS NA COMUNICAÇÃO ESCOLAR: entre a linguagem jovem
e a norma padrão da língua

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Maranhão como requisito para o grau de Licenciatura em Letras.

Orientadora: Prof. Ma. Deymika de Carvalho Florêncio.

Pedreiras-MA

2025

Ferreira, Taynara Carneiro.

O impacto das gírias na comunicação escolar: entre a linguagem jovem e a norma padrão da língua / Taynara Carneiro Ferreira. - Pedreiras - MA, 2025.

56 f.

Monografia (Graduação em Letras) - Universidade Estadual do Maranhão, Campus Pedreiras, 2025.

Orientadora: Profa. Ma. Deymika de Carvalho Florêncio.

1. Comunicação escolar. 2. Ensino da língua portuguesa. 3. Gírias. 4. Norma padrão. 5. Sociolinguística. I. Título.

CDU: 81'276.2


TAYNARA CARNEIRO FERREIRA

**O IMPACTO DAS GÍRIAS NA COMUNICAÇÃO ESCOLAR: entre a linguagem jovem
e a norma padrão da língua**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Maranhão como requisito para o grau de Licenciatura em Letras.


Aprovado em: 18 / 12 / 2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **DEYMIKA DE CARVALHO FLORENCIO**
Data: 10/01/2026 14:40:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Profa. Ma. Deymika de Carvalho Florêncio (Orientadora)

Mestra em Letras – UFMA
Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente
 **ANTONIA MARIA CARDOSO E SILVA**
Data: 12/01/2026 15:16:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Ma. Antonia Maria Cardoso e Silva

Mestra em Ciências da Educação – ULHT
Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente
 **JOAO GABRIEL DIAS SOUSA**
Data: 12/01/2026 16:34:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. João Gabriel Dias Sousa

Mestre em Letras – UESPI
Universidade Estadual do Maranhão

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, pois sem ele nada eu seria, às pessoas que me sustentaram quando a jornada parecia maior do que eu: aos meus filhos, que me deram força; ao meu esposo, que acreditou em mim; à minha comadre, que cuidou dos meus filhos como uma segunda mãe; ao meu tio, cuja confiança me empurrou para além dos meus medos; e à minha mãezinha que faz morada no céu, exemplo de mulher de fibra, guerreira, a frente do seu tempo, meu maior exemplo de vida. A cada um de vocês, deixo esta conquista.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é revisitar cada passo da caminhada e reconhecer que nenhuma conquista se constrói sozinha. Ao olhar para trás, percebo que este trabalho não nasceu apenas de esforço acadêmico, mas de gestos, presenças e afetos que me acompanharam quando eu mais precisei. Primeiro, agradeço a Deus, que me deu fôlego nos dias difíceis e serenidade quando o desânimo ameaçava tomar conta. Sem Ele, eu não teria encontrado forças para continuar.

Meu reconhecimento mais profundo e emocionado é dirigido ao meu tio. Ele foi o primeiro a acreditar que eu poderia chegar até aqui desde o momento da inscrição, que fizemos no meio da angústia, até o vestibular enfrentado com o corpo enfraquecido pela Covid e a mente tomada por incertezas. Em cada uma dessas etapas, ele esteve presente, oferecendo apoio, paciência e fé. Seus gestos silenciosos de cuidado, seus conselhos e sua confiança se tornaram combustível nos momentos em que minhas próprias forças faltavam. Parte do que sou hoje se deve a tudo que ele investiu em mim.

Aos meus filhos, agradeço por serem o motivo que me levantou todos os dias. Eles cresceram comigo nesta jornada, testemunharam meus cansaços e minhas ausências, mas também foram a força que me lembrava porque continuar importava. Cada conquista minha se multiplica neles. Ao meu esposo, Rafael Brasil; deixo um agradecimento carregado de afeto. Ele acreditou no meu potencial quando eu mesma duvidava, segurou minhas mãos nos dias de desânimo e respeitou os momentos em que eu precisei silenciar para estudar. Seu incentivo firme, mas cheio de ternura, tornou meu caminho mais leve.

Agradeço igualmente à minha comadre, cuja generosidade ultrapassa palavras. Assumir meus filhos com tanto carinho para que eu pudesse frequentar as aulas à noite não foi apenas um ato de ajuda; foi um gesto de amor, de solidariedade e de profunda humanidade. Ela me permitiu continuar estudando quando o peso da maternidade e da rotina ameaçava me afastar desse sonho, quando todos a minha volta diziam que o meu tempo de estudos havia se encerrado, ela continuou firme me apoiando sempre. Nada do que eu diga será suficiente para expressar minha gratidão

Agradeço também à universidade, por proporcionar uma formação que ampliou minhas perspectivas, fortaleceu minha prática acadêmica e me permitiu desenvolver este trabalho com responsabilidade e sentido. À instituição e aos profissionais que a compõem, deixo meu reconhecimento pelo conhecimento compartilhado e pela oportunidade de crescimento. Aos colegas que fizeram parte dessa caminhada, em especial ao Wilson Silva que foi ombro amigo,

que enfrentou dificuldades ao meu lado além do campo estudantil, que me auxiliou quando eu precisei, cada diálogo, cada troca e cada gesto de apoio fez diferença. À minha orientadora professora Deymika Florêncio, que esteve comigo nessa temporada estressante e cansativa, a você devo todo meu respeito e admiração. Finalmente, Agradeço a todos que fizeram parte desta trajetória.

RESUMO

A linguagem, enquanto elemento constitutivo da identidade e da cultura, manifesta-se de forma dinâmica e multifacetada, refletindo as transformações sociais e os contextos comunicativos em que está inserida. No ambiente escolar, essa diversidade linguística assume papel central na construção do conhecimento e nas relações interpessoais. Diante disso, este trabalho tem como objetivo analisar o impacto das gírias na comunicação escolar e suas implicações no ensino da norma padrão da língua portuguesa, considerando a perspectiva sociolinguística e educacional. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa de caráter exploratório e descritivo, foi realizada com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Trizidela do Vale (MA), por meio de observações, questionários e análise de produções textuais. Os resultados indicam que o uso das gírias, longe de representar apenas um afastamento da norma culta, constitui um instrumento de identidade, pertencimento e socialização entre os estudantes. Contudo, quando reprimido ou estigmatizado, pode gerar barreiras comunicativas e afetivas no processo de ensino-aprendizagem. Defende-se, portanto, que a escola deve reconhecer e valorizar a pluralidade linguística como estratégia de inclusão e de formação crítica, articulando a linguagem juvenil à norma padrão de modo reflexivo e contextualizado.

Palavras-chave: Comunicação escolar; Ensino da língua portuguesa; Gírias; Norma padrão; Sociolinguística.

ABSTRACT

Language, as a constitutive element of identity and culture, manifests itself in a dynamic and multifaceted way, reflecting social transformations and the communicative contexts in which it is inserted. In the school environment, this linguistic diversity plays a central role in knowledge construction and interpersonal relationships. This study aims to analyze the impact of slang in school communication and its implications for the teaching of the standard variety of Portuguese, considering sociolinguistic and educational perspectives. The qualitative and descriptive research was carried out with 9th-grade students from a public school in Trizidela do Vale (MA), through observations, questionnaires, and textual analyses. The results show that slang, rather than representing a deviation from the standard language, functions as an instrument of identity, belonging, and socialization among students. However, when repressed or stigmatized, it can create communicative and emotional barriers in the teaching-learning process. It is therefore argued that schools should recognize and value linguistic plurality as a means of inclusion and critical formation, connecting youth language to the standard norm in a reflective and contextualized way.

Keywords: School communication; Teaching the Portuguese language; Slang; Standard norm; Sociolinguistics.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A LÍNGUA COMO PRÁTICA SOCIAL: VARIAÇÃO, IDENTIDADE E PRECONCEITO LINGUÍSTICO	13
2.1 Linguagem e identidade social.....	13
2.2 A presença das gírias na história da língua portuguesa	15
2.3 Gírias e variação linguística sob a ótica da sociolinguística	16
2.4 Linguagem escolar e preconceito linguístico	17
2.5 As gírias e a construção da identidade juvenil	20
2.6 O papel da escola no trabalho pedagógico com as gírias.....	21
2.7 Análise das percepções estudantis sobre o uso de gírias na escola	21
3 MÉTODOS APLICADOS	25
3.1. Natureza e Abordagem da Pesquisa.....	26
3.2. Tipo de Pesquisa: Descritiva e Exploratória.....	26
3.3 Pesquisa de Campo, Contexto e Detalhamento dos Procedimentos	27
3.4 Contexto da Pesquisa.....	27
3.5 Aplicação da Pesquisa e Procedimentos Adotados.....	28
a) Observação direta do cotidiano escolar	28
b) Conversas orientadas e entrevistas semiestruturadas	28
c) Questionários aplicados a alunos e professores.....	29
d) Análise de produções textuais e registros orais.....	29
3.6 Procedimentos de Coleta de Dados.....	29
a) Observação Direta	30
b) Anotações de Campo	30
c) Conversas Orientadas e Entrevistas Informais.....	30
3.7 Procedimentos de Análise dos Dados	31
3.8 Principais gírias utilizadas no contexto escolar investigado.....	31
3.9 Rigor Ético e científico	31

4 RESULTADOS OBTIDOS E DISCUSSÃO.....	31
4.1 Gírias como dispositivo identitário e de sociabilidade	32
4.2 Tensão entre repertórios cotidianos e norma institucional	33
4.3 Preconceito linguístico: formas, efeitos e circuitos de reprodução	33
4.4 Impactos pedagógicos e possibilidades de intervenção	34
5 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO USO DE GÍRIAS NA COMUNICAÇÃO ESCOLAR	36
5.1 A escola como espaço de democratização linguística	37
5.2 Formação docente e o enfrentamento do preconceito linguístico	37
5.3 Estratégias de ensino que valorizem a variação linguística.....	38
5.4 As gírias como ponto de partida para o ensino da norma padrão	39
5.5 Propostas concretas de intervenção pedagógica.....	39
5.6 Síntese integradora: articulação entre teoria, dados e prática educativa.....	41
5.7 O impacto das gírias na comunicação escolar	42
6 CONCLUSÃO.....	46
REFERÊNCIAS.....	49

1 INTRODUÇÃO

A linguagem integra um dos elementos mais influentes da vida em sociedade. É por meio dela que o ser humano expressa pensamentos, constrói identidades, estabelece vínculos e compartilha valores culturais. Mais do que um simples meio de comunicação, a linguagem é o instrumento pelo qual o sujeito se encaixa no mundo e o transforma. Como menciona Antunes (2003, p. 19), “a linguagem é, ao mesmo tempo, instrumento de comunicação, de interação social e de constituição do próprio pensamento”. Essa afirmação resume a dimensão multifacetada da linguagem, que não se limita a repassar informações, mas atua como um dispositivo de mediação simbólica, social e cognitiva.

No ambiente escolar, essa função se expande, pois a língua enquanto objeto de ensino não é apenas uma disciplina, mas também o meio pelo qual se constrói o conhecimento. É através dela que educadores e alunos se comunicam, constroem sentidos e estabelecem a ligação entre o saber acadêmico e a experiência de vida. Entretanto, observa-se que o ambiente educacional muitas vezes reproduz um modelo firme de ensino da língua, pautado exclusivamente na norma padrão, ignorando as múltiplas variações e maneiras de expressão que fazem parte da realidade linguística dos estudantes. Como afirma (Marcuschi, 2010, p. 43):

[...] toda vez que emprego a palavra língua não me refiro a um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem a relações linguísticas imanentes. Ao contrário, minha concepção da língua pressupõe um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível à mudança), histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminada sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas, com texto e discurso.

Entre essas variações, o uso das gírias ocupa um lugar de destaque, principalmente entre os jovens. As gírias são expressões que surgem de grupos sociais específicos e se descrevem por seu dinamismo, criatividade e sentido de pertencimento. Elas não apenas marcam uma forma individual de comunicação, mas também refletem os modos de ser e de se reconhecer dentro de uma comunidade. Como verifica Cagliari (1999, p. 74), “a gíria é uma linguagem usada por um grupo para se diferenciar dos outros e criar uma identidade própria”. desse modo, o uso de gírias no cenário escolar ultrapassa a simples escolha lexical: ele representa uma forma de comprovação figurativa e de resistência a padrões linguísticos normativos.

Ainda assim, o discurso escolar tende a relacionar as gírias a desvios, vícios de linguagem ou sinais de despreparo. Essa postura acaba por reforçar um tipo de preconceito linguístico, segundo define Bagno (2007), que subestima as variedades não padrão e hierarquiza os modos de falar. O resultado é um ambiente em que o estudante, para ser aceito, precisa abandonar a sua própria forma de expressão o que pode comprometer sua autoestima, seu engajamento e até sua aprendizagem. Em vista disso, a pesquisa parte da necessidade de compreender como o uso das gírias interfere na comunicação escolar, observando de que modo essa prática influencia a interação entre alunos e professores e o processo de ensino-aprendizagem da língua.

A investigação fundamenta-se nos princípios da Sociolinguística, área que reconhece a língua como fenômeno social e global, e que considera as variações linguísticas parte legítima do sistema linguístico. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), compreender a língua em sua diversidade é essencial para uma educação linguística inclusiva e democrática. A partir dessa perspectiva, as gírias são tratadas não como desvios da norma, mas como manifestações legítimas de uma comunidade linguística viva e em constante transformação.

Para entender esse fenômeno, o estudo propõe analisar as práticas comunicativas no espaço escolar, especialmente entre estudantes do Ensino Fundamental II, que se encontram em uma fase de intensa construção identitária. O uso das gírias, nesse contexto, adquire uma função simbólica: demarca grupos, expressa afetos e estabelece fronteiras sociais. Entretanto, quando essa linguagem é reprimida, o ambiente escolar pode transformar-se em um espaço de conflito comunicativo, dificultando o diálogo entre alunos e professores. A escola, ao reprimir a variedade linguística, cria obstáculos que distanciam o estudante da aprendizagem significativa.

Assim, compreender o impacto das gírias na comunicação escolar é também pensar sobre a função social da escola e sua responsabilidade diante da pluralidade linguística. A escola, enquanto instituição orientadora, deve ser capaz de acolher as múltiplas maneiras de expressão, possibilitando um ensino que una a valorização da norma padrão com o reconhecimento das demais multiplicidade linguísticas. Essa junção, além de desenvolver a inclusão, aumenta a consciência crítica dos estudantes acerca da língua e de seus usos em diferentes contextos sociais.

Esta monografia tem como objetivo analisar o impacto das gírias na comunicação escolar e suas implicações no ensino da norma padrão da língua portuguesa, considerando a perspectiva sociolinguística e educacional. busca-se investigar como o uso das gírias pode interferir no processo de aprendizagem, bem como de que maneira a escola pode discutir essas

expressões linguísticas sem desvalorizar a norma culta, mas, ao contrário, aplicando-a como ponto de partida para a observação sobre a linguagem da língua portuguesa.

Sistematicamente, o estudo realiza uma pesquisa de campo, assumindo uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, realizada em uma escola pública do município de Trizidela do Vale. Foram utilizados recursos como observação participante, coleta de produções textuais e aplicação de questionários a alunos e professores do 9º ano do Ensino Fundamental II. A análise dos dados procurou interpretar as percepções e os sentidos atribuídos ao uso das gírias, observando como essas expressões se integram ou entram em conflito com as práticas discursivas escolares.

Teoricamente, o trabalho sustenta-se nas contribuições de Vygotsky (2001), que vê a linguagem como mediadora do desenvolvimento cognitivo e social; de Antunes (2003), que defende uma concepção crítica e autônoma do ensino da língua; de Bagno (2007) e Rojo (2010, 2012), que evidenciam o preconceito linguístico e defendem uma educação voltada à diversidade dos falares brasileiros.

A relevância desta pesquisa reside em sua contribuição para o campo do ensino de língua portuguesa, ao propor uma reflexão crítica sobre a forma como as variações linguísticas são tratadas na escola. Ao valorizar a linguagem jovem e reconhecer as gírias como manifestações legítimas de identidade e cultura, o estudo aponta caminhos para uma pedagogia linguística mais inclusiva, que respeite as múltiplas vozes que convivem no espaço escolar. Assim, planeja-se explicar que o diálogo entre a linguagem jovem e a norma padrão pode ser não uma dificuldade, mas uma circunstância para a consolidação da aprendizagem, da identidade e da autonomia dos estudantes.

Em suma, quanto à organização desta monografia, o Capítulo 1 corresponde à introdução do trabalho, com a explanação do problema, justificativa e objetivos da pesquisa. O Capítulo 2 apresenta a fundamentação teórica que sustenta a discussão sobre linguagem, variação linguística, gírias e preconceito linguístico, estruturando as principais contribuições da Sociolinguística e de autores essenciais ao tema. O Capítulo 3 detalha a metodologia utilizada na pesquisa, especificando os procedimentos de coleta e análise dos dados, bem como o contexto e os participantes do estudo. O Capítulo 4 aborda a apresentação e discussão dos resultados, analisando como o uso das gírias se revela no campo escolar e quais desdobramentos esse fenômeno gera na comunicação e no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, temos o último capítulo, com as considerações finais, onde se retomam os objetivos apresentados e se discutem as contribuições e limitações do estudo, apontando perspectivas futuras para pesquisas relacionadas à temática.

2 A LÍNGUA COMO PRÁTICA SOCIAL: VARIAÇÃO, IDENTIDADE E PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Este capítulo dedica-se a investigar a língua enquanto prática social complexa, idealizada como um mecanismo dinâmico que se forma nas interações humanas e na heterogeneidade da organização cultural. Parte-se da compreensão de que toda manifestação linguística nasce de condições históricas, sociais e ideológicas específicas, motivo pelo qual a língua não pode ser fragmentada dos integrantes que a utilizam nem das narrativas que a produzem.

Desse modo, busca-se descrever os princípios que conduzem a compreensão da variação como evento íntimo às línguas naturais, bem como os modos pelos quais tais variações se relacionam ao desenvolvimento social e aos mecanismos de certificação e rejeição presentes nas relações sociais. Essa abordagem autoriza complexar, de modo crítico, as tensões que se fundam entre diferentes camadas linguísticas e os discursos fundados que circulam na sociedade, ofertando o auxílio conceitual fundamental para assegurar as discussões praticadas ao longo deste trabalho.

2.1 Linguagem e identidade social

A linguagem é um acontecimento humano que ultrapassa o simples papel comunicativo. Mais do que um meio de transmissão de informações, ela funciona como o eixo que articula pensamento, cultura e identidade social. Cada enunciação manifesta não apenas conteúdos objetivos, mas também a perspectiva de mundo do falante, seu pertencimento a determinados grupos e sua participação em práticas socioculturais. Assim, falar é agir no mundo e situar-se dentro dele, revelando modos de perceber, interpretar e interagir com a realidade. Nesse sentido, Vygotsky (2001) enfatiza a natureza mediadora da linguagem ao afirmar que ela constitui o principal instrumento de organização da atividade mental e social do indivíduo. Em uma de suas formulações mais contundentes, o autor explica:

O pensamento não apenas se expressa na linguagem, mas nela se realiza. A linguagem, por sua vez, reorganiza e transforma o próprio processo de pensar, constituindo-se como instrumento cultural que modela a consciência humana e permite formas superiores de interação social (VYGOTSKY, 2001, p. 112).

Essa abordagem explica que a linguagem atua como instrumento cultural que cria tanto a coerência quanto as relações sociais, fortalecendo sua natureza constitutiva da vivência humana. Ao identificar esse processo, torna-se plausível entender que a fala não é uma simples manifestação do pensamento, mas uma área ativa de criação de sentidos, atravessada por princípios, costumes culturais e vínculos de poder.

No ambiente educacional, entender a linguagem nesse panorama é essencial. A escola não é apenas um espaço de transmissão de conteúdo, mas um lugar onde se formam indivíduos sociais e culturais. Cada aluno traz consigo um repertório linguístico diverso, procedente de suas experiências, grupos de pertencimento e práticas cotidianas. Essas maneiras distintas de falar evidenciam a heterogeneidade linguística que forma o português brasileiro, e ignorá-las é negligenciar a própria natureza viva da língua. A linguagem como aponta Paulo Freire “[...] é importante termos em mente que as línguas são heterogêneas, não são sistemas perfeitos, prontos, acabados. Pode haver nelas heterogeneidade de origem externa ou interna à língua, e a heterogeneidade de um tipo pode gerar também heterogeneidade do outro tipo” (FREIRE, 1996, p. 150).

Essa certificação corrobora que o ato de ensinar a língua deve partir da compreensão da linguagem como fenômeno social e alusivo, e não apenas como uma totalidade de regras normativas. Na escola, a ligação entre linguagem e identidade se comunica de forma profunda, uma vez que o aluno utiliza a fala para se afirmar, construir pertencimentos e estabelecer limites simbólicas dentro do grupo. Nesse cenário, as gírias realizam tarefa central como marcas identitárias, confirmando vivacidade, proximidade e originalidade ao discurso dos jovens, o que cita (Leite, 2006, p.19):

O que é ensinar português, se não é meramente ensinar o padre-nosso ao vigário? Isto é, em que medida e em que sentido podemos ensinar a língua materna a pessoas que a utilizam com todo o domínio necessário para se expressar e se comunicar na sua vida cotidiana? É ensinar a norma culta? É ensinar a língua escrita? É ensinar o falante a perceber (para situar-se inclusive socialmente) os diferentes níveis, registros ou usos da linguagem que ele – como falante natural da língua portuguesa – pode dominar?

Nessa mesma perspectiva, Rojo (2012) salienta que a linguagem, mais do que ferramenta de comunicação, é um modo de agir no mundo. Por meio dela, o indivíduo participa das atividades sociais, compreende realidades e as transforma. Logo, entender a linguagem no ambiente escolar demanda reconhecer que cada estudante é portador de um grupo de convenções discursivas que espelham sua história e sua cultura. Quando a escola acolhe essa

diversidade, ela encoraja a emancipação e o pensamento crítico do aluno; quando a recusa, obriga um modelo de homogeneização que demarca o desenvolvimento intelectual e social.

Vygotsky (2001) também colabora para essa concepção ao assegurar que a linguagem é o principal mediador entre o pensamento e o mundo exterior. Para ele, “o domínio da linguagem modifica radicalmente os processos mentais”, pois possibilita que o sujeito interprete, organize e transforme a realidade (VYGOTSKY, 2001, p. 36). Isso pressupõe que o modo como o aluno fala não é apenas imitação de sua origem, mas componente integrante de sua formação cognitiva. Consequentemente, menosprezar a linguagem do estudante é, de certo modo, impedir sua maneira de pensar e compreender o mundo.

Em resumo, a linguagem, a identidade e a sociedade estão profundamente conectadas. A escola, ao tratar com a linguagem dos alunos, deve ponderar esse tripé fundamental, admitindo que ensinar a norma culta não simboliza silenciar outras formas de manifestação, mas ensinar o aluno a percorrer conscientemente entre registros linguísticos variados. Essa é a premissa de uma educação linguística democrática e autônoma.

2.2 A presença das gírias na história da língua portuguesa

As gírias compreendem a história das línguas desde sua origem. Longe de serem criações modernas, elas caracterizam uma das formas mais remotas de pluralidade linguística e de restauração lexical. Na língua portuguesa, registros de gírias podem ser vistos já no século XVI, em textos que descrevem a fala do povo, a linguagem do dia a dia e a comunicação dos grupos rejeitados. Faraco (2015) constata que a história das línguas é definida por um processo constante de mudança, e que as gírias são parte essencial desse movimento, atuando como “laboratórios de inovação lexical e semântica”.

Durante muito tempo, as gírias foram relacionadas a grupos considerados marginalizados ou inferior, como pessoas de classe baixa, marginais e estudantes. Com o tempo, essa linguagem passou a ganhar destaque na literatura, no teatro e em seguida na mídia, estabelecendo-se como parte do conjunto cultural e linguístico do povo brasileiro. Bagno (2007) ressalta que o português expresso no Brasil é um “caldeirão linguístico”, onde relacionam-se expressões regionais, neologismos e formas híbridas que demonstram a criatividade popular. E continua no mesmo contexto:

Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou ao respirar. Só se erra naquilo que é aprendido, naquilo que constitui um saber secundário, obtido por meio de treinamento, prática e memorização: erra-se ao tocar piano, erra-se ao dar um comando ao computador, erra-se ao falar/escrever uma língua estrangeira. (BAGNO, 2009, p.123)

A contar da segunda metade do século XX, com a divulgação da cultura jovem e a disseminação da telecomunicação, as gírias circulam amplamente, deixando de ser exclusiva de grupos fechados. Elas se tornaram instrumentos de identificação própria e de contestação significativa aos padrões instituídos pela linguagem formal. Como assegura Ilari e Basso (2006, p. 57), “as gírias nascem da necessidade humana de inovar o discurso e de demarcar fronteiras de pertencimento social”.

Na atualidade, as gírias são motivadas por várias condições, entre eles a globalização e o ambiente virtual. A internet, as redes sociais e a cultura pop geram e propagam novas expressões em ritmo frenético, muitas vezes superando os limites regionais e culturais. Manifestações como “crush”, “ranço”, “shippar” e “treta” demonstram o domínio da massa e da tecnologia na inovação do vocabulário atual. Esse movimento intensifica a noção de que a língua é um organismo vivo, frequentemente reestruturado por seus utilizadores.

Conseqüentemente, entender o fenômeno das gírias pressupõe garantir que elas fazem parte da narrativa e do dinamismo da língua portuguesa. rejeitá-las ou rotulá-las como falhas é desconhecer a natureza crescente e engenhosa da linguagem humana. Como argumenta Bagno (2007), a língua não é uma entidade fixa e pura, mas uma construção social e histórica moldada pelas necessidades comunicativas dos falantes.

2.3 Gírias e variação linguística sob a ótica da Sociolinguística

A Sociolinguística, área estabelecida por volta dos anos de 1960 com os conhecimentos de William Labov, sugere uma percepção da língua como fenômeno social, dinâmico e heterogêneo. Essa possibilidade quebra com o pensamento costumeiro de língua coesa e permanente, assegurando que todo grupo linguístico é estigmatizado por dialetos regionais, sociais, circunstanciais e históricas. Nessa perspectiva, as gírias são assimiladas como maneiras verídicas de variação linguística, que comunicam cenários de uso, identidades comunitárias e condutas culturais.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 29) detalha que “a variação linguística é inerente ao funcionamento da língua e reflete a diversidade sociocultural de seus falantes”. Logo, as gírias

não simbolizam uma ameaça à norma padrão, mas convivem com ela em diversos campos de uso. Cada modo de falar desempenha um papel social particular, e o poder de inúmeras variedades linguísticas viabiliza ao falante moldar-se aos diferentes ambientes comunicativos.

Rojo (2010) salienta que o papel da escola não é eliminar o repertório linguístico dos estudantes, mas ampliá-lo, ensinando-os a reconhecer os diferentes registros e a utilizá-los de forma crítica. E continua:

Estas mudanças fazem ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente reconhecidos. (ROJO, 2009, p. 106)

Essa ótica conversa com a concepção de competência comunicativa, proposto por Dell Hymes (1974), conforme ele, falar adequado não indica apenas fazer uso da gramática rigorosamente, mas saber aplicar a linguagem apropriada a cada circunstância. Dessa forma, o aluno que controla tanto a linguagem informal de seu grupo quanto a linguagem formal da escola prova uma habilidade expandida e socialmente eficiente.

No desempenho escolar, entretanto, o prestígio da norma padrão ainda prevalece. Muitos educadores, graduados sob uma compreensão normativa de língua, agregam o uso de gírias à falta de estudos ou à ausência de regras. Essa conduta fortalece o afastamento entre o ensino da língua e a realidade linguística dos alunos. Como informa Travaglia (2009, p. 25), “ensinar a língua portuguesa não deve ser confundido com impor um padrão único e excluyente de linguagem”. A educação necessita impulsionar a reflexão sobre a heterogeneidade linguística, estimulando o respeito à multiplicidade de falares.

Por esse motivo, a Sociolinguística apresenta princípios teóricos firmes para entender o uso das gírias como fenômeno linguístico genuíno. identificá-las é também uma forma de popularizar o ensino da língua, acercando-o da prática real dos estudantes e da dificuldade da sociedade brasileira.

2.4 Linguagem escolar e preconceito linguístico

Uma das grandes problemáticas encarada pela escola na atualidade é tratar com a numerosidade linguística sem gerar o preconceito linguístico. Esse sentido de segregação se evidencia quando certas variedades da língua são avaliadas insignificantes, incorretas ou

inapropriada, em oposição com a norma culta, vista como “apropriada”. De acordo com Bagno (2007, p. 21), “a escola muitas vezes age como se fosse guardiã de um modelo idealizado de língua, ignorando que os estudantes trazem consigo saberes linguísticos profundamente enraizados em suas realidades”. Esse comportamento reproduz disparidade e reforça estruturas culturais.

A linguagem das escolas convencional tende a estimar a escrita formal e a norma culta como únicos meios legítimos de manifestação. Contudo, como sugere Antunes (2003), o ensino da língua deve ser orientado por uma perspectiva crítica e emancipadora, que possibilite ao aluno compreender e atuar sobre os discursos que o cercam. Lecionar língua portuguesa, portanto, é orientar o estudante a refletir, justificar e relacionar-se. E não somente a repetir regras gramaticais.

Ao abordar as gírias como “falha”, a escola comete em dois erros: o primeiro é linguístico, por ignorar o cunho natural da variação; o segundo é pedagógico, por desconsiderar o acervo do estudante e prejudicar sua afinidade com o conhecimento. A decorrência é um afastamento entre o aluno e a cognição formal, que torna a ser considerado como algo indiferente à sua realidade. Rojo (2012) constata que o ensino da língua deve partir das práticas reais de linguagem, conectando o saber escolar às experiências concretas dos alunos.

A percepção da variedade linguística no ambiente escolar, de acordo com Rojo, demanda que a escola valorize não apenas os letramentos predominantes, mas também uma diversidade de atividades letradas do dia a dia, muitas vezes rejeitadas:

Muitos dos letramentos que são influentes e valorizados na vida cotidiana das pessoas e que têm dupla circulação são também ignorados e desvalorizados pelas instituições educacionais. Essa desvalorização implica que a escola perca a oportunidade de reconhecer e dialogar com as práticas letradas reais de seus alunos, atrasando, assim, o processo de letramento que poderia ser mais significativo, crítico e corresponsável. (ROJO, 2009, p. 106)

Ao ressaltar essa desatenção institucional, Rojo dialoga como a escola constantemente determina uma concepção limitada de letramento, que desconsidera as experiências linguísticas dos estudantes. Ela defende por uma reformulação do papel da instituição escolar, para que esta consiga exercer como uma instituição mediadora, incluindo os letramentos variados ao currículo, ao invés de simplesmente procriar normas padronizadas. Dessa maneira, ela destaca para as escolhas pedagógicas conscientes que a escola precisa fazer, já que os letramentos não são neutros:

Nossa tarefa é justamente a de fazer escolhas e encaminhamentos conscientes: a escola não pode simplesmente reproduzir modelos hegemônicos de linguagem, mas deve optar por uma compreensão ética e democrática dos letramentos, promovendo a valorização das identidades dos alunos e incentivando práticas letradas que reconectem a leitura e a escrita ao mundo social em que vivem. (ROJO, 2009, p. 165)

Essa abordagem confirma que o ensino da língua necessita transitar de uma conduta normativa, pautada na cópia de regimes rígidos, para uma rotina pedagógica que admita as multiplicidades de produção de sentido que caminham dentro e fora da escola. Ao permitir que os estudantes chegam à sala de aula carregando acervos distintos, formados por experiências familiares, práticas digitais, vivências comunitárias e modos específicos de manifestar o mundo, Rojo recomenda que a unidade de ensino analise tais repertórios como ferramentas formativos e não como barreiras à aprendizagem.

Isso indica que o exercício com a linguagem precisa aceitar as demandas identitárias dos indivíduos e molda-las em elementos de um novo pensar, aumentando as oportunidades de leitura, escrita e participação ativa. Dessa maneira, ao invés de apenas reparar desvios ou obrigar regras, o professor é convidado a gerar situações didáticas que se conectem as atividades linguísticas dos jovens à norma padrão, de maneira que o aluno compactue a função social de cada informação e desenvolva consciência sobre os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas linguísticas.

Refere-se, portanto, de uma metodologia que associa ética, diálogo e criticidade, oportunizando um vínculo mais relevante com a linguagem e diminuindo o espaço tradicional entre o currículo e as práticas naturais do uso da língua. Enfim, Rojo problematiza o conceito real de alfabetização ao integrar a noção de ortografização, marcando sua dificuldade e duração:

A ortografização é um processo difícil e longo, que toma todo o ensino fundamental e se estende por toda a vida. Esse processo não pode ser entendido apenas como a aquisição de regras ortográficas, mas como uma apropriação gradual de convenções sociais de escrita, o que exige da escola paciência, flexibilidade e uma visão de letramento que vai além da simples decodificação.” (ROJO, 2009, p. 113-114)

Portanto, opor-se ao preconceito linguístico requer reconsiderar as práticas pedagógicas e as ideias de ensino. O reconhecimento das gírias e de outros modos não padrão não resulta dispensar da norma culta, mas desenvolver um ensino dialógico e compreensivo, que reconheça a língua como patrimônio social. Nesse sentido, a escola se transforma em uma extensão de

mediação e respeito, onde a heterogeneidade linguística é incluída como riqueza e não como empecilho.

2.5 As gírias e a construção da identidade juvenil

A colaboração das gírias no ambiente jovem supera a grandeza linguística; ela funciona como sinalizador particular e sociocultural que manifesta integração, limites significativos e processos específicos. A juventude, enquanto grupo social, cria e recria repetidamente práticas linguísticas que intensificam relações coletivas e diferenciam seu modo de existir no mundo. Como observa Dayrell (2007), o jovem não é apenas alguém em fase de transição, mas um sujeito ativo que cria sentidos, modos de vida e repertórios culturais.

Nesse cenário, as gírias operam como uma das principais ferramentas de representação identitária, pois suprem à necessidade de distinção e valorização entre pares. O uso dessas expressões confirma a vivência da comunidade aos grupos juvenis, conjuntamente em que se difere da linguagem estabelecida pela escola. Em muitas circunstâncias, o léxico jovem atua com objeção simbólica às normas institucionalizada fortalecendo contradição entre a linguagem do dia a dia e a linguagem convencional. Stuart Hall (2003) afirma que a identidade é sempre um processo, nunca um estado fixo. Nesse sentido:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar ao menos temporariamente. (HALL, 2003, p. 13)

A gíria, conseqüentemente, é uma das práticas de acepção que contribui para essas múltiplas características, passageira e recreativa. O jovem descobre nela uma técnica para associar-se e elaborar conexões interativas que ultrapassam o cenário familiar e escolar, definindo novas maneiras de sociabilidade.

No ambiente educacional, entender esse papel identitário das gírias é primordial para evitar críticas pedagógicas embasadas na homogeneização da fala. Saviani (2008) enfatiza que a escola não pode desconsiderar os saberes que o estudante traz de seu meio sociocultural, sob risco de reforçar limites significativos entre conhecimento acadêmico e habilidades reais. Deste modo, refletir o lugar das gírias no dia a dia dos estudantes representa também respeitar suas bagagens e impulsionar um ensino mais interativo.

2.6 O papel da escola no trabalho pedagógico com as gírias

A escola, tradicionalmente, emprega uma posição diretiva em relação à língua, priorizando a norma culta e isolando outros tipos de expressão. No entanto, dados atuais e regras pedagógicas afirmam para a carência de uma perspectiva que analise a heterogeneidade linguística como integrante constitutivo da educação linguística contemporânea.

Antunes (2003) considera que a instrução da língua precisa ir além da preparação gramatical, incluindo reflexões sobre práticas discursivas e situações de uso. Bagno (2007), em contrapartida, expõe o preconceito linguístico existente na escola e sustenta que a valorização da diversidade linguística é requisito fundamental para uma educação democrática.

A escola não necessita, portanto, estimular o uso de gírias em todos os momentos, mas instruir o aluno a assimilar devidamente cada contexto comunicativo. É necessário moldar estudantes capazes de deslocar-se entre a linguagem informal de suas organizações sociais e os apontamentos formais impostos pela vida acadêmica e profissional. Como justifica Freire (1996) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Em vista disso, aceitar o repertório linguístico dos estudantes quer dizer admitir sua condição de indivíduos históricos e socioculturais. reprovar suas formas originais de expressão é, de certo modo, recusar seu espaço no desenvolvimento educativo.

O método de ensino é capaz e necessita discutir as gírias como instrumento pedagógico, observando seus processos de aprendizagem, mudanças significativas e circulação social. Esse trabalho colabora para que o estudante perceba a dinâmica da língua e aprimore consciência metalinguística e reflexiva.

2.7 Análise das percepções estudantis sobre o uso de gírias na escola

A análise das percepções dos estudantes a respeito do uso de gírias na rotina escolar exhibe um panorama enigmático, marcado por inquietações discursivas, crise de identidade e jogos de poder que cruzam as práticas linguísticas juvenis. Ao entender que a linguagem é um componente indispensável da identidade, compreende-se que as decisões lexicais feitas pelos jovens dentre elas o uso das gírias não se moderam a recursos expressivos, mas simbolizam maneiras de pertencimento, afirmação cultural e tenacidade aos discursos normativos construídos no âmbito escolar. Não se trata, portanto, de analisar apenas um fato linguístico,

mas de compreender os conceitos sociais que se trançam às realizações comunicativas dos discentes.

As informações adquiridas durante a pesquisa comprovam que a maior parte dos estudantes confessa as gírias como meios autênticos de expressão. Essa confirmação está diretamente ligada ao modo como organizam laços entre pares, transações identitárias e métodos de sociabilidade no cenário escolar. A gíria nasce como processo de aproximação, solidariedade e delimitação de limites simbólicos entre grupos.

Foi possível notar, durante as entrevistas e diálogos informais, que muitos estudantes não apenas usam essas expressões, mas as interpretam como um marcador essencial de juventude, intensificando sentimentos de integração a determinadas redes sociais. Como afirma Bagno (2007), as diversidades linguísticas juvenis estabelecem “formas legítimas de expressão da experiência social dos falantes”, indicando que seu uso não necessita traduzido como ameaça, mas como expressão da vivacidade e da inovação linguística.

Apesar dessa autenticidade notada pelos próprios alunos, uma grande parte informou poupar o uso de gírias na atuação docente ou em momentos consideradas solene, como apresentação de trabalhos, avaliações orais e interações diretas com gestores. A preocupação de críticas, correções ou penalidades expõe a constância de práticas institucionais baseadas em uma visão hierarquizada da língua.

Essa conduta mostra a realidade de uma percepção autorreflexiva por parte dos jovens, mas também revela a existência do preconceito linguístico nas relações pedagógicas. Rojo (2012), ao debater as atividades multifacetadas de linguagem presentes na escola, salienta que a instituição tende a beneficiar um modelo exclusivo de norma culta, esquecendo a numerosidade linguística dos envolvidos, o que ocasiona em impactos de supressão e descrédito.

Essa predisposição diretiva ainda se divulga de modo frequente em discursos que, apesar de justificar a seriedade em certos gêneros textuais, acabam criando a ideia incorreta de que apenas a pluralidade padrão é legítima, apropriada ou oportuna. O campo experimental atesta essa situação: muitos estudantes contaram que suas maneiras habituais de comunicação são vistas por alguns educadores como sinais de falta de estudo, abnegação ou incompetência intelectual. Esse tipo de conexão demonstra o que Bagno (2007) nomeia “mito do português correto”, uma defesa que cria extremos sociais e linguísticos inflexíveis, modificando a escola em espaço de propagação de desproporção típicas.

Desse modo, o menosprezo formal das gírias, todavia, não condiz à impressão dos alunos sobre o desempenho real da língua. Ao contrário, várias declarações destacam que os

jovens assimilam com precisão que a linguagem muda de acordo a narrativa comunicativa. confessam que há situações em que a norma padrão é mais exigida, como na produção de textos acadêmicos ou na correlação formal; no entanto, asseguram que isso não torna inválidos os métodos linguísticos que utilizam no cotidiano. Essa análise prova uma compreensão aprimorada sobre adaptação comunicativa e declara que a complexidade não mora no uso de gírias em si, mas de como a instituição de ensino designa valor desproporcional às diversas práticas linguísticas.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a literatura sobre ensino de língua portuguesa indica a importância de agregar as habilidades linguísticas dos estudantes às práticas pedagógicas. Rojo (2012) alega que a escola necessita aceitar a heterogeneidade linguística como integrante fundamental da sociedade. Ao abordar a importância de valorizar as variadas vozes que transitam na sala de aula, a autora declara: “A escola, ao invés de promover uma visão homogênea da língua, precisa considerar a complexidade das práticas discursivas dos estudantes, acolhendo-as como ponto de partida para o trabalho pedagógico, e não como ameaça ou obstáculo ao ensino”.

A presença desse reconhecimento, no relato dos estudantes, aponta que eles não negam a norma padrão nem desvalorizam sua importância social; apenas exteriorizam inquietação perante as práticas avaliativas ou comunicativas que anulam suas maneiras de expressão, muitas vezes saturadas de pontos de vista socioculturais. Nesse contexto, é possível garantir que os alunos comprovam não apenas consciência linguística, mas também uma leitura crítica do controle social que transpõem as preferências de linguagem. Outra característica interessante observada nos registros de campo refere-se a função social da gíria como integrante adicionado e, ao mesmo tempo, identitário.

Em muitos grupos de jovens, o uso de certas expressões atua como espécie de código de pertencimento. Ao separar tais práticas discursivas entre colegas e amigos, os estudantes constroem vínculos afetivos e produzem um conjunto comunicativo simples, que fortalece tanto a identidade grupal quanto a independência linguística dos falantes. Tal acontecimento concentra-se com o entendimento sociolinguístico de que as múltiplas linguísticas surgem das necessidades comunicativas e culturais de cada grupo. Segundo Bagno (2007): “As gírias e demais variedades linguísticas populares não podem ser vistas como desvios ou erros, mas como expressões legítimas de comunidades de fala, que, assim como todas as demais, adaptam-se, transformam-se e constroem sentidos conforme suas próprias dinâmicas sociais”.

Esse ponto de vista enfatiza que a problemática não é linguística, mas social. O choque entre as práticas linguísticas juvenis e os desejos normativos da escola mostram uma tensão

estrutural: de um lado, os estudantes anseiam comunicar-se de modo natural; de outro, são levados a se enquadrar-se a um tipo de linguagem certificado institucionalmente, sob sanção de serem sentenciados ignorantes. Essa mobilidade de adaptação obrigatória produz impactos subjetivos importantes. Muitos estudantes atestam sentir-se “fora da caixinha” ao ter seu discurso corrigido de forma grosseira ou durante momentos em que seu jeito de falar provoca risadas ou rejeição. Essas narrativas demonstram que o preconceito linguístico, ainda que naturalizado, surte efeitos consequências pedagógicas graves.

Ao mesmo tempo, é pertinente observar que alguns educadores, conforme os estudantes, já assumiram condutas mais liberal e interativas, possibilitando que as gírias percorrem em condições favoráveis e guiando o uso da norma padrão de acordo com gênero textual e a situação comunicativa. Essas informações propõem que práticas pedagógicas mais participativa já estão em curso, ainda que de forma singular. Tais realizações permitem colaborar para um cenário mais receptível, no qual os estudantes vivenciam suas particularidades linguísticas valorizadas e respeitadas.

Em linhas gerais, o desfecho da investigação relata que a consciência dos estudantes sobre o uso de gírias na escola está cruzada por sentimentos de confirmação exclusiva, aflições regimentais e opiniões sociais. A escola surge paralelamente como ambiente de aceitação e de omissão, manifestando incompatibilidade essenciais no modo como aceita certas formas de linguagem. Em resumo, as vozes dos estudantes reforçam que a discursão sobre gírias vai além de questões lexicais e se introduz em debates mais abertos sobre identidade, poder, ensino de língua portuguesa e direitos linguísticos.

portanto, assimilar essas noções requer legitimar as gírias, antes de qualquer catalogação técnica, são hábitos sociais repleto de sentido. desqualifica-las representa repudiar as bagagens dos indivíduos. enaltecer sua existência, por outro lado, viabiliza a organização de práticas pedagógicas mais igualitárias, que identifiquem a linguagem como elemento vivo, múltiplo e tradicionalmente estabelecido. Desse modo, as informações ratificam as propostas de Rojo (2012) e Bagno (2007), ao ressaltarem que o obstáculo central da escola não está na existência das gírias na realidade dos estudantes, mas na urgência de vencer o olhar discriminatório que ainda lidera o ensino de língua portuguesa.

3 MÉTODOS APLICADOS

A definição metodológica desta pesquisa foi organizada de maneira a esclarecer, com profundidade, os vínculos presentes entre o uso de gírias pelos estudantes e os procedimentos de ensino e aprendizagem na circunstância estudantil atual. Para isso, abraçou-se um percurso examinador que favorece o estudo das atividades linguísticas juvenis como fenômenos socioculturais e particulares, assumindo a linguagem como um evento proativo e extremamente arraigado nas comunicações diárias que formam o ambiente escolar.

Assim, adotou-se uma totalidade de mecanismos que privilegiam a análise minuciosa das sinalizações linguísticas dos estudantes, tendo em vista que tais sentenças constituem não apenas um modo de comunicação, mas semelhante um campo significativo de pertencimento, delimitação de identidades e montagem de sentidos. A metodologia, portanto, se arranja a partir da perspectiva qualitativa, por considerar que compreender gírias no espaço escolar exige interpretar conteúdos, valores e ações que não podem ser limitadas a registros numeráveis.

De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha proporções que não se expõem quantitativamente, dirigindo-se para “um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”. A decisão por esse procedimento se justifica porque, ao analisar o uso de gírias, procura-se não apenas detalha-las enquanto elemento linguístico, mas expor o que elas simbolizam para os indivíduos que as utilizam, como se encadeiam às ações de socialização escolar e de que maneira são descritas por docentes, gestores e pelos próprios estudantes.

Consequentemente, a metodologia aqui sugerida se coordena à necessidade de constatar a linguagem em sua extensão viva, fluida e socialmente instalada. considera-se que as gírias, enquanto acontecimento linguístico, portam vestígios entre gerações, culturais e afetivas, e que sua pesquisa em ambiente escolar demanda atenção aos laços que as constroem. A abordagem qualitativa, por seu caráter dedutivo, oferta o funcional apropriado para essa análise, autorizando apanhar distinções, preferências pessoais e planejamentos midiáticas que raramente seriam capturados por meios naturalmente indicadores.

3.1. Natureza e Abordagem da Pesquisa

A pesquisa elaborada filia-se na prática qualitativa elucidativa, que, consoante Bogdan e Biklen (1994), tem como núcleo abarcar fenômenos a partir da abordagem dos membros envolvidos. Para os autores, os pesquisadores qualitativos atuam atenciosos aos processos, aos contextos e às interpretações que os integrantes acrescentam às suas ações, de modo que “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Isso pressupõe que a análise do uso de gírias pelos estudantes não pode limitar-se à uma trivial relação de verbalizações periódicas, mas precisa averiguar as ideias que afloram de seu uso, a forma como veiculam entre as associações, o que exprimem para seus falantes e como são detectadas pelos diversos funcionários escolares.

O questionamento qualitativo, portanto, fundamenta a base epistêmica mais cabível para investigar métodos de linguagem que se exteriorizam de forma livre, circunstancial e localizada. As gírias não são eventos fixos; emergem, se metamorfoseiam e somem de acordo as comunidades sociais e as práticas de sociabilidade se readaptam. Sendo assim, apenas um modo que estime a situação e a leitura consegue dominar sua incompreensibilidade.

3.2. Tipo de Pesquisa: Descritiva e Exploratória

O estudo qualifica-se conjuntamente como descritivo e exploratório. A fase exploratória oportunizou executar um primeiro aprofundamento no solo de pesquisa, proporcionando que a questão principal o uso de gírias no ambiente escolar fosse entendido em toda a sua profusão. Gil (2019) assinala que a pesquisa exploratória é adequada quando o conteúdo examinado é tratado sob perspectivas ainda pouco estruturada ou quando se almeja aumentar a percepção introdutória de certos episódios. Nas palavras do autor: “A pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2019, p. 27).

A exploração inicial da área foi crucial para abarcar não somente a participação das gírias entre os alunos, mas a abundância de utilidades que elas ocupam: planos de inclusão social, dinamismo de solidariedade, maneiras de humor, verbalizações de resistência, ou mesmo ferramenta de afastamento simbólico.

Posteriormente, a apuração declarou delineamentos ilustrativos, visando metodizar e examinar os registros obtidos em campo. A pesquisa descritiva, segundo Gil (2019), tem como

foco central qualificar, com exatidão, as partes que formam determinada ação, além de autorizar a constatação de conexões presentes entre estatísticas. Em sentido parecido, Richardson et al. (2012) consolida que a pesquisa descritiva se baseia na observação, registro e análise cuidadosa dos aspectos significativos de algumas problemáticas sociais, sem que aconteça intromissão objetiva do pesquisador no desempenho observado.

Logo, ao detalhar o uso das gírias, averigua-se destacar como elas se unem às práticas de linguagem juvenis, de que sentido se englobam aos processos pedagógicos e em quais requisitos criam conflitos, constrangimentos ou artimanhas de mediação entre educadores e alunos.

3.3 Pesquisa de Campo, Contexto e Detalhamento dos Procedimentos

Esta investigação contou com a realização de pesquisa de campo, procedimento essencial para interpretar o uso das gírias na dinâmica diária do contexto estudantil. A implantação da pesquisa de campo permitiu que os fenômenos linguísticos fossem analisados em seu contexto real de produção, conservando a naturalidade das interações e possibilitando uma proximidade mais profunda com as práticas comunicativas dos estudantes. Assim, reflexões, conversas conduzidas, entrevistas semiestruturadas, questionários e análise de produções textuais compuseram o conjunto de técnicas empregadas.

3.4 Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Trizidela do Vale (MA), envolvendo uma turma do 9.º ano do Ensino Fundamental II, composta por 34 estudantes com idade entre 12 e 15 anos. A escolha da turma ocorreu por conveniência e pela possibilidade de acompanhar práticas linguísticas características da adolescência, faixa etária em que o uso de gírias costuma ser mais frequente, criativo e socialmente significativo.

A coleta dos dados ocorreu ao longo do período letivo, de forma contínua e integrada a realidade escolar. A coleta foi realizada entre os meses de maio e junho no turno vespertino. A constância no campo escolar viabilizou registrar tanto interações espontâneas quanto situações formais mediadas pelo professor, assegurando diversidade no corpus analisado e expandindo a significância dos dados.

3.5 Aplicação da Pesquisa e Procedimentos Adotados

A pesquisa foi executada em quatro etapas principais, articulando práticas de observação, diálogo e análise documental, com o intuito de mapear as experiências vinculadas ao uso de gírias tanto na linguagem de professores quanto dos estudantes no ambiente educativo, assim essa investigação está estruturada em:

a) Observação direta do cotidiano escolar

Foram realizadas observações em diferentes momentos da rotina da turma entrada, intervalo, sala de aula, atividades em grupo e momentos de transição, com o objetivo de captar usos naturais das gírias, contextos de ocorrência e reações dos interlocutores. As observações foram registradas em diário de campo, contendo descrições detalhadas das situações observadas.

b) Conversas orientadas e entrevistas semiestruturadas

Apesar de ocorrerem em tom informal, as entrevistas seguiram um roteiro norteador, fundamental para assegurar consistência metodológica. As perguntas buscaram compreender como os estudantes utilizam as gírias, em quais contextos, com quais objetivos e como percebem a relação entre esse modo de falar e o ambiente escolar. O roteiro utilizado incluiu questões como:

“Você costuma usar gírias no dia a dia? Pode dar exemplos?”

“Em que situações você usa mais gírias: na escola, em casa, nas redes sociais?”

“Você muda sua forma de falar quando está em sala de aula? Por quê?”

“Como você acha que os professores veem o uso das gírias?”

“Você já teve que explicar alguma gíria para alguém? Como foi essa situação?”

“Quais gírias são mais comuns na sua turma e o que elas significam?”

Essas perguntas permitiram compreender tanto percepções individuais quanto estratégias identitárias presentes nas práticas linguísticas juvenis. Proporcionando um panorama concreto sobre a real visão referente ao uso das gírias no cotidiano escolar.

c) Questionários aplicados a alunos e professores

Além das entrevistas, foram aplicados questionários contendo questões abertas e fechadas, que abordaram aspectos como frequência de uso das gírias, situações de maior ocorrência, compreensão dos significados e percepções sobre sua adequação aos diferentes contextos escolares.

d) Análise de produções textuais e registros orais

Foram analisadas produções escritas e produções orais realizadas pelos estudantes ao longo do período de observação. As produções escritas incluíram redações, pequenos relatos e textos orientados em sala de aula. Já as produções orais incluíram falas espontâneas registradas em anotações de campo, trechos de apresentações, atividades de discussão e relatos verbais coletados durante as entrevistas.

Todo o material coletado foi organizado e posteriormente analisado à luz da Análise de Conteúdo, procedimento que envolveu a leitura integral do corpus, a categorização dos dados e a interpretação das regularidades encontradas. Esse processo permitiu identificar padrões de uso das gírias, suas funções discursivas e os sentidos sociais que os estudantes atribuem a esse repertório linguístico.

3.6 Procedimentos de Coleta de Dados

Os processos aplicados para o levantamento de dados foram produzidos de maneira a proporcionar que as manifestações linguísticas juvenis fossem analisadas em sua forma mais natural e fundamentada. Isso demandou um trabalho de aproximação gradativo com o contexto escolar, obedecendo as rotinas convencionais e observando as relações entre os estudantes em situações diversas: entrada e saída da escola, intervalo, corredores, atividades em sala e trabalhos em grupo.

a) Observação Direta

A observação direta foi priorizada como método principal pela sua habilidade de mostrar, de maneira viva, os meios em que as gírias transitam no dia a dia escolar. Clifford Geertz (1989), ao afirmar a etnografia interpretativa, declara que a observação permite entender o “tecido de significados” que forma a vida real. Na abordagem geertziana, interpretar a linguagem como atividade cultural significa traduzir gestos, tonalidades, expressões faciais e situações de uso elementos vitais para deter o sentido pleno das gírias.

A observação foi levada de forma não invasiva, de modo que os alunos continuassem confortáveis ao relacionar-se entre si, sem a intromissão óbvia do pesquisador. Essa conduta permitiu coletar diálogos autênticos, essenciais para estudar o uso real das expressões.

b) Anotações de Campo

As anotações de campo informam situações precisas, conversas espontâneas, cenários de uso e narrativas pertinentes que surgiam durante a observação. Essa prática acompanha o que propõe Emerson, Fretz e Shaw (2011), que protegem a escrita etnográfica como um desempenho de colher a riqueza de bagagens vivida, conservando os níveis de importância presentes nas dinâmicas observadas.

OS registros também incluíram considerações analíticas iniciais, propiciando que as primeiras observações conduzissem a produção dos grupos iniciais da análise.

c) Conversas Orientadas e Entrevistas Informais

Foram coordenadas conversas orientadas com grupos de estudantes, em aspecto dialógico, versátil e delicado às particularidades da linguagem jovem. O objetivo foi analisar como os próprios estudantes captam, justificam e qualificam o uso das gírias, além de investigar sua ótica sobre o ponto de vista da escola perante dessas expressões.

A escuta cuidadosa dos relatos dos estudantes concedeu acessar posicionamentos que provavelmente não seriam possíveis apenas pela observação. Nesse processo, aplicou-se o direcionamento de Flick (2009), que defende que a pesquisa qualitativa deve, antes de tudo, ouvir os indivíduos, estudando o raciocínio interno que orienta suas práticas.

3.7 Procedimentos de Análise dos Dados

O estudo das informações colhidas foi levado pela abordagem da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que oferta um caminho sistemático para a descrição e interpretação de dados simbólicos. O desenvolvimento se aplicou em três momentos:

1. Pré-análise: estruturação do repertório, leitura flutuante das informações e reproduções, definição de unidades de registro significativas.
2. Exploração do material: catalogação das unidades de sentido, agrupamento temático, identificação de categorias emergentes.
3. Tratamento e interpretação: organização das categorias definitivas, exame interpretativo e ligação com o referencial teórico.

As demandas que surgiram da análise divulgaram aspectos importantes do uso das gírias: funções identitárias, estratégias de humor, dinâmicas de pertencimento, conflitos geracionais e desdobramentos pedagógicos.

3.8 Principais gírias utilizadas no contexto escolar investigado

Durante o desenvolvimento da pesquisa de campo, especialmente a partir das observações diretas do cotidiano escolar, das conversas orientadas, das entrevistas informais e da análise dos registros orais dos estudantes, foi possível identificar um conjunto expressivo de gírias que circulam diariamente entre os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. Essas expressões configuram-se como parte fundamental do repertório linguístico juvenil e constituem o corpus empírico desta investigação, uma vez que revelam práticas discursivas marcadas por valores identitários, afetivos e socioculturais.

As gírias observadas emergem predominantemente em interações espontâneas entre pares, sobretudo em momentos de recreação, deslocamento pelos corredores, atividades em grupo e conversas informais antes e após as aulas. Ainda que seu uso seja menos frequente em situações formais mediadas pelo professor, constatou-se que essas expressões fazem parte do universo linguístico dos estudantes e influenciam diretamente a forma como constroem sentidos, estabelecem vínculos e organizam suas interações no espaço escolar.

Entre as principais gírias identificadas ao longo da pesquisa, destacam-se:

“Mano” - utilizada como forma de tratamento informal, indicando proximidade, solidariedade e pertencimento ao grupo;

“Tipo assim” - empregada como marcador discursivo, auxiliando na organização do pensamento durante a fala;

“Tá ligado?” - expressão utilizada para solicitar concordância ou confirmação de entendimento por parte do interlocutor;

“Treta” - usada para designar conflitos, discussões ou situações problemáticas, tanto no âmbito escolar quanto fora dele;

“Ranço” - empregada para expressar antipatia, incômodo ou rejeição em relação a pessoas, atitudes ou acontecimentos;

“Crush” - utilizada para indicar interesse afetivo ou amoroso, amplamente difundida pela cultura digital;

“Shippar” - verbo derivado do inglês relationship, utilizado para expressar a torcida ou expectativa por um relacionamento entre duas pessoas;

“Top” - empregada para qualificar algo como muito bom, positivo ou satisfatório;

“Meme” - utilizada tanto para se referir a conteúdos humorísticos da internet quanto para situações engraçadas do cotidiano escolar;

“Bora” - forma reduzida e informal que expressa convite, incentivo ou motivação para uma ação.

Além dessas, destacam-se algumas expressões que apareceram de forma recorrente e carregadas de forte valor expressivo e simbólico, como:

“Vai de arrasta” – utilizada para indicar o fim de algo, geralmente de forma exagerada

ou humorística, podendo referir-se tanto a situações concretas quanto a estados emocionais, avaliações ou consequências de determinadas ações;

“Cê é louco” – expressão empregada para demonstrar surpresa, espanto, incredulidade ou reprovação diante de uma atitude considerada exagerada, imprudente ou fora do esperado;

“Não compensa” – utilizada para indicar que determinada ação, escolha ou situação não vale a pena, funcionando como um julgamento pragmático e avaliativo do contexto.

Essas expressões revelam não apenas criatividade linguística, mas também um forte componente avaliativo e argumentativo, demonstrando que os estudantes utilizam as gírias como recursos para expressar opiniões, posicionamentos e julgamentos sobre o mundo que os cerca. Observa-se, portanto, que as gírias cumprem funções discursivas relevantes, indo além da informalidade e assumindo papéis importantes na construção de sentidos e na mediação das relações sociais.

Outro aspecto relevante identificado durante a pesquisa refere-se à consciência situacional dos estudantes quanto ao uso dessas expressões. Muitos alunos demonstraram saber diferenciar os contextos em que o uso das gírias é socialmente aceito daqueles em que se exige maior formalidade linguística, como apresentações orais, avaliações e interações diretas com professores e gestores. Esse comportamento evidencia a presença de uma competência comunicativa desenvolvida, contrariando a ideia de que o uso de gírias está associado à falta de domínio da língua.

Dessa forma, a identificação e análise das gírias presentes no contexto escolar investigado não tiveram como finalidade classificá-las como adequadas ou inadequadas, mas compreendê-las enquanto manifestações legítimas da variação linguística, conforme os pressupostos da Sociolinguística. Ao integrá-las como parte do corpus metodológico da pesquisa, busca-se evidenciar que o uso das gírias no espaço escolar constitui um fenômeno significativo para a compreensão das práticas comunicativas juvenis e de suas implicações no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

3.9 Rigor Ético e científico

A metodologia respeitou todos os princípios éticos adotados para pesquisas em ambiente escolar. Contudo não tenha sido preciso envolver informações sensíveis, manteve-se o sigilo dos estudantes e certificou-se que nenhuma fala fosse responsável ativa a sujeitos identificáveis. A escola permitiu a realização das observações, e todo o seguimento obedeceu às normas éticas compatíveis com pesquisas de natureza social e educacional.

4 RESULTADOS OBTIDOS E DISCUSSÃO

A análise incorporada dos registros oriundos de questionários, entrevistas parcialmente estruturadas, observações em campo e informações de interação mostra uma visão complexa no qual o uso de gírias pelos estudantes ocupa função central em processos de formação identitária, mutualidade grupal e mediação de sentidos entre vivências e currículo escolar. A leitura minuciosa das descrições e das interações consente coordenar quatro eixos interpretativos interconectados: (1) gírias como recursos identitário e de sociabilidade; (2) choque entre práticas discursivas juvenis e expectativas normativas escolares; (3) manifestações e frutos do preconceito linguístico; (4) pressuposições pedagógicas e propostas de intervenção educativa.

4.1 Gírias como dispositivo identitário e de sociabilidade

Os dados revelam que a gíria exerce como índice instantâneo de integração social: 82% dos participantes relatam uso habitual, constantemente ligado ao sentimento de compatibilidade e valorização recíproca. A bagagem de modos linguísticos não-padronizadas nasce, assim, como exercício representativo que limita barreiras importantes entre grupos de pares, atuando tanto como língua particular quanto como reparo social diante a imposições externas.

Teorias atuais sobre identidade cultural e representação assistem a nomear esse fenômeno: identidades são movimentos construídos discursivamente e compartilhada, localizados em atividades sociais e em processos de representação (ver Hall sobre identidade e representação). Essas indagações autorizam aceitar as gírias não como desvios, mas como instrumentos metafóricos impulsionados por indivíduos em particularidades relacionais. Observações qualitativas fortalecem que o uso de gírias se dá em circunstâncias como em recreios, grupos de estudo informal e meios digitais e que sua atuação muda conforme o ambiente comunicativo: há uma mudança estratégica entre dados informais (com pares) e registro aliados à formalidade (com docentes ou avaliações). Esse acervo maleável evidencia competência comunicativa sofisticada, não negligência normativa.

Essa compreensão continua a dialogar com a formulação teórica de Hall (2003), para quem a identidade é repetidamente organizada em afazeres simbólicos e oportuno. O autor acentua que:

As identidades são formadas e transformadas no interior da representação. Elas emergem não de uma essência imutável do sujeito, mas da articulação entre elementos culturais, discursos e posições sociais que os indivíduos ocupam ao longo da vida. Assim, a identidade não é fixa, mas processual, construída na e pela linguagem. (HALL, 2003, p. 47-48).

Declarando assim, que o uso de gírias vai além de um papel exclusivamente comunicativo; fundamenta-se como um sinal de reafirmação grupal, de reconhecimento variados e de marcação de identidades entre duplas. desacreditar nessa grandeza seria abandonar a própria razão social que edifica as juventudes dentro e fora do ambiente escolar.

4.2 Tensão entre repertórios cotidianos e norma institucional

O conflito entre práticas discursivas dos jovens e a norma escolar não é apenas uma problemática de adaptação clara; trata-se de um debate sobre o que deve ser validado como original no espaço escolar. A concepção de 68% dos estudantes de que educadores relacionam gírias a regras aponta uma institucionalização de juízos qualificados que adaptam a hierarquia entre variedades linguísticas. Marcos Bagno tem debatido abertamente como as práticas escolares, ao beneficiar uma norma idealizada, repetem exclusões significativas e materializam discriminações linguísticas. Ele ainda continua:

A escola brasileira ainda se apoia num modelo de língua que não corresponde à realidade viva da comunicação. Ensina-se como ‘certo’ apenas aquilo que se aproxima de uma norma idealizada, distante das práticas populares e juvenis. Essa visão normativa produz exclusão e dificulta a construção de letramentos significativos. (BAGNO, 2007, p. 56–57).

Os discursos docentes indicam para uma ambiguidade: alguns professores reconhecem a riqueza expressiva das gírias e incluem atividades que as complexificam criticamente; outros as abordam como dificuldade pedagógica a ser reparada. Essa contradição mostra a falta de concordância nas formações iniciais e continuadas sobre variação linguística e implica sob a necessidade de políticas de formação docente que unam sociolinguística aplicada e práticas didáticas sólidas.

4.3 Preconceito linguístico: formas, efeitos e circuitos de reprodução

A pesquisa observou episódios evidentes de correção pública alinhados de comentários depreciativos, bem como pequenas práticas pedagógicas que, mesmo quando não propositais, reforçam inferiorização direcionados a pluralidades populares. Esses fatos ecoam emocionalmente: informes de vergonha, autocensura e rejeição na participação oral foram frequentes. A crítica de Bagno sobre a natureza ideológica do preconceito linguístico como máscara de preconceitos sociais mais exposto ajuda a compreender esses eventos como parte de mecanismos sociais que naturalizam desigualdades. Ele afirma, em crítica direta às práticas escolares seletivas:

O preconceito linguístico é apenas a face visível de preconceitos mais profundos. Ele se exerce sobre falantes de variedades não padrão, mas funciona como disfarce para discriminações de ordem social, cultural e econômica. Ao atacar a fala do outro, ataca-se simbolicamente sua história, sua origem e seu lugar no mundo. (BAGNO, 2007, p. 39–40).

Na mesma vertente, Bourdieu disponibiliza um quadro detalhado útil: a noção de “campo linguístico” e de “poder simbólico” explica como algumas multiplicidades ganham poder e valor, enquanto outras são negadas, processo que se organiza com capital cultural e práticas escolares regulatórias. Assim, a crítica à fala do outro é, conjuntamente, ataque a seu capital simbólico e probabilidade de exclusão.

4.4 Impactos pedagógicos e possibilidades de intervenção

Os impactos pedagógicos analisados envolvem bloqueios de participação, diminuição do engajamento com atividades de Língua Portuguesa, e uma relação arranjada com conteúdo. Os alunos estudam para avaliações, mas não aceitam a disciplina como terreno importante de suas próprias atividades comunicativas. Em compensação, exercícios que reforçam repertórios dos alunos como estudo de gírias em termos de semântica, etimologia, variação e uso comunicativo elevaram envolvimento e sentido reflexivo.

Roxane Rojo e outros autores sobre letramentos defendem que a escola precisa dialogar com múltiplos repertórios e construir atividades que conectem práticas sociais e curriculares para promover letramentos significativos e inclusivos. Estratégias possíveis identificadas no campo empírico e na literatura incluem: unitizar sequências didáticas sobre variação linguística; propor projetos de pesquisa-ação onde alunos analisam seus próprios registros; utilizar a escrita reflexiva sobre contextos de uso; e formar professores em sociolinguística aplicada. Rojo (2009), ao dialogar com os letramentos escolares e práticas sociais de linguagem, assegura que:

A escola precisa dialogar com os repertórios dos estudantes para que as práticas de leitura e escrita façam sentido. Trabalhar com linguagens reais, vivenciadas e reconhecidas pelos sujeitos, é condição para a construção de letramentos que ultrapassem o mero cumprimento de tarefas e se convertam em experiências formadoras. (ROJO, 2009, p. 112–113).

As descobertas desta pesquisa comprovam essa perspectiva: quanto mais os alunos se veem interpretados nas práticas escolares, maior é sua disponibilidade para participar, questionar e criar textos. Em outras palavras, quando suas vivências linguísticas, culturais e sociais acham lugar legitimado dentro do currículo, os laços com a aprendizagem se tornam mais assertiva, crítica e significativa. A significação das gírias e demais grupos juvenis, longe de danificar o ensino da norma culta, encontra-se em um ponto de partida para o

desenvolvimento de habilidades comunicativas largas, habilitada a articular variados dados de acordo com a situação de uso. Assim, a escola que valoriza a diversidade linguística não apenas reforça vínculos pedagógicos, mas também contribui para a construção de um ambiente mais democrático, no qual a linguagem deixa de ser um elemento de exclusão e passa a ser um mecanismo de autonomia intelectual e social.

5 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO USO DE GÍRIAS NA COMUNICAÇÃO ESCOLAR

A investigação das totalidades obtidas prova que o uso de gírias pelos estudantes ultrapassa a camada lexical e assume profunda importância pedagógica, social e identitária. Esse acontecimento, ao ser direcionado para o interior da escola, expõe tensões que preocupam formas convencionais de ensino da língua, ainda fortemente instaladas em uma visão normativa e homogeneizadora. Assim, entender as indagações pedagógicas das gírias significa elaborar sua movimentação no terreno escolar, os resultados que os estudantes lhes atribuem e os meios pelos quais a escola fundamenta ou nega certas práticas discursivas. A discussão apresentada neste capítulo parte de três pressupostos fundamentais:

- a) toda prática de linguagem é social e historicamente situada;
- b) os estudantes mobilizam diferentes repertórios linguísticos que expressam suas identidades e pertencimentos;
- c) o ensino da norma padrão só se efetiva de forma crítica quando dialoga com a diversidade linguística efetivamente vivida pelos alunos.

Esses ideais regem a afirmação de que a escola não pode limitar-se à reprodução de uma regra “ideal”, sob pena de abafar práticas linguísticas legítimas e prejudicar sua função social livre. Como menciona Saviani (2008), a escola torna-se excludente quando desatende os saberes que os estudantes carregam de seus meios sociais, pois reprime as condições solidas de produção da linguagem e, sincronicamente, quebra o prosseguimento entre vida e currículo.

Para evoluir na discussão, este capítulo se constitui em seis seções articuladas: (1) a necessidade de uma escola linguisticamente democrática; (2) a formação docente e o enfrentamento do preconceito linguístico; (3) estratégias de ensino que valorizem a variação linguística; (4) o papel pedagógico das gírias como ponto de partida para o ensino da norma padrão; (5) propostas concretas de intervenção; e (6) uma síntese integradora entre teoria, dados e prática educativa.

5.1 A escola como espaço de democratização linguística

A escola, enquanto espaço social, exerce função mediadora de desenvolvimentos culturais que se alinham e se originam factualmente. Se, por um lado, ela tem a comprometimento de ensinar a norma padrão como uma diversidade influente, por outro, não pode declarar uma posição opressiva diante às diversidades comuns, pois isso resulta em isolamento linguístico e simbólica. Bortoni-Ricardo (2004) destaca que a escola não necessita agir como provedora de desigualdades, mas como extensão de propagação de falares heterogêneos.

A função norteadora desse debate se amplia quando se verifica que os estudantes, principalmente os jovens, estimulam vocabulários linguísticos mesclados, atravessado por gírias, expressões regionais e efeitos digitais. Esses vocabulários não são dificuldades ao ensino, mas circunstâncias reais de produção de sentido. Bagno (2007) revela esse fenômeno ao questionar a noção ilusória de “português correto”. Em suas palavras:

O que se chama de ‘erro’ nada mais é do que uma avaliação socialmente situada de uma prática linguística diversa daquela considerada de prestígio. As escolas, ao insistirem em uma idealização purista de língua, reforçam um modelo abstrato que não corresponde à diversidade que compõe o português brasileiro. (BAGNO, 2007, p. 56–57).

Esse estudo é crucial: a língua falada pelos estudantes não é uma deturpação da língua, mas uma alternativa fundamentada que se expressa sua particularidade social. Portanto, a escola democrática é aquela que valoriza e acolhe diferentes jeitos de falar, sem negligenciar o ensino da norma padrão, mas posicionando-o como uma pluralidade entre outras, socialmente definida e ativamente conduzida.

5.2 Formação docente e o enfrentamento do preconceito linguístico

Os dados de campo evidenciaram que parte significativa dos estudantes compreende que suas formas de falar são alvo de repreensão, risadas ou correções descontextualizadas por parte de alguns docentes. Esses episódios revelam que o preconceito linguístico não se expressa apenas em declarações explícitas, mas sobretudo em pequenas práticas cotidianas que desvalorizam identidades e inibem a participação.

A literatura especializada destaca que a formação docente é determinante para o combate a essas práticas. Rojo (2012), ao discutir os múltiplos letramentos presentes na escola,

alerta que o professor precisa compreender que a linguagem dos estudantes é cercada por vivências, culturas e práticas sociais que não podem ser extintas da sala de aula. Em uma citação central para esse debate, a autora afirma:

A escola, ao insistir na homogeneização das vozes, ignora a multiplicidade de práticas discursivas que constituem os sujeitos. Ensinar língua portuguesa exige compreender que o estudante não chega vazio, mas portador de saberes, repertórios e práticas significativas que precisam ser reconhecidas e tomadas como ponto de partida. (ROJO, 2012, p. 89).

Desse modo, a formação docente precisa integrar conteúdos de Sociolinguística, análise crítica da linguagem, educação linguística e políticas de inclusão. Sem essa instrução, a propensão é copiar práticas e regras fora de contexto que ocultam o vocabulário do aluno e fragilizam a relação pedagógica.

5.3 Estratégias de ensino que valorizem a variação linguística

A importância da variedade linguística não indica validar indiferentemente todos os usos em as narrativas. Pelo contrário, significa orientar o aluno a circular entre diferentes eixos, alargando sua habilidade de adaptação analítica. Esse conceito está ligado à competência comunicativa descrita por Dell Hymes, segundo a qual dominar uma língua abarca saber quando, como, por que e para quê aplicar certos modos linguísticos.

Essa perspectiva requer que a instituição trabalhe com gêneros textuais reais, situações comunicativas originais e práticas de reflexão metalinguística. Antunes (2003) afirma que o ensino da língua só é coerente quando autoriza ao estudante colher os efeitos de sentido gerados pelas escolhas linguísticas. Como indaga a autora:

Não se trata de treinar o aluno para repetir normas, mas de ajudá-lo a perceber a linguagem como instrumento de interação, de argumentação e de construção de sentidos. O estudante precisa compreender que escolher uma palavra não é apenas escolher uma forma, mas também assumir uma posição discursiva. (ANTUNES, 2003, p. 41).

Por isso, desempenhar o uso das gírias não é experimentar coloquialidade, mas trabalhar consciência linguística, situacional e discursiva capacidade insubstituível para o controle da norma culta.

5.4 As gírias como ponto de partida para o ensino da norma padrão

A ideia de que a gíria atrapalha a aprendizagem da norma padrão revela uma visão equivocada e ultrapassada de língua. Ao contrário, as gírias podem ser utilizadas como ferramenta pedagógica para desenvolver reflexão linguística, consciência metalinguística e análise crítica. Ao comparar vocábulos do repertório juvenil com formas da norma padrão, o professor pode promover discussões sobre:

- variação semântica;
- mudança linguística;
- adequação discursiva;
- processos de formação de palavras;
- registros e gêneros textuais;
- circulação social da linguagem.

Esse trabalho possibilita ao estudante compreender a norma padrão não como inimiga de sua identidade linguística, mas como mais um recurso expressivo. Em outras palavras, ele amplia seu repertório, sem precisar abandonar seus modos legítimos de expressão.

Kleiman (1995, p.23), ao tratar dos letramentos significativos, destaca que a escola precisa partir das práticas reais de linguagem para construir novos saberes. A autora afirma em citação fundamental “O processo de letramento só se torna pleno quando a escola reconhece as práticas sociais de linguagem que os sujeitos já dominam. Partir dessas práticas não significa reforçar usos ‘incorretos’, mas estabelecer uma ponte entre experiência e conhecimento escolar.” Dessa forma, a gíria deixa de ser vista como ameaça e passa a ser tratada como portal metodológico.

5.5 Propostas concretas de intervenção pedagógica

Com base nos achados da pesquisa e na literatura sociolinguística, apresentam-se a seguir propostas viáveis para o ensino de língua portuguesa:

a) Sequências didáticas sobre variação linguística

- Comparação entre formas gírias e formas padrão.
- Discussão sobre contextos de uso.
- Produção de textos em diferentes registros.
- Reescrita consciente de gêneros formais.

b) Projetos de pesquisa com os estudantes

- Coleta de gírias no ambiente escolar.
- Análise semântica e etimológica.
- Mapeamento de circulação social das expressões.
- Produção de glossários estudantis.

c) Oficinas de textualização

- Transformar diálogos informais em textos formais.
- Explorar marcas de subjetividade, expressividade e oralidade.
- Refletir sobre escolhas estilísticas.

d) Debates sobre preconceito linguístico

- Estudo de notícias, vídeos e textos acadêmicos.
- Discussão sobre desigualdades sociais e linguagem.
- Produção de seminários e mesas-redondas.

e) Formação docente continuada

- Estudos coletivos sobre Sociolinguística.
- Grupos de leitura com obras de Bagno, Rojo, Bortoni-Ricardo e Faraco.
- Observação e análise de práticas de ensino.

5.6 Síntese integradora: articulação entre teoria, dados e prática educativa

Os frutos da investigação comprovam que o uso de gírias é elemento fundamental na identidade dos jovens e forma um recurso de sociabilidade, expressão, humor e pertencimento. Ao mesmo tempo, evidenciam que práticas de censura linguística permanecem atuantes na escola, criando sentimentos de vergonha, silenciamento e afastamento do currículo.

Esse choque não é atual, mas revela a urgência de refletir o ensino da língua portuguesa. Bagno (2007), Rojo (2012), Antunes (2003), Bortoni-Ricardo (2004) e outros autores concentram-se na defesa de um ensino que abrace a diversidade e promova o pensar crítico. Assim, pode-se dizer que:

- As gírias não atrapalham a aprendizagem; ao contrário, podem potencializá-la.
- O preconceito linguístico é um obstáculo real ao ensino e precisa ser superado.
- A norma padrão deve ser ensinada como variedade de prestígio, e não como única forma legítima de linguagem.
- A escola só cumpre seu papel democrático quando reconhece a multiplicidade de vozes que circulam em seu interior.
- Dessa forma, as implicações pedagógicas identificadas apontam para a necessidade de uma educação linguística crítica, dialógica e inclusiva, capaz de transformar a sala de aula em espaço plural, reflexivo e emancipador.

5.7 O impacto das gírias na comunicação escolar

Ao aprofundarmos a compreensão sobre a realidade linguística das escolas brasileiras, torna-se imprescindível reconhecer que o uso de gírias constitui um fenômeno que ultrapassa a dimensão meramente comunicativa. As gírias, longe de configurarem simples desvios ou deteriorações da língua, expressam modos de ser e de pertencer, traduzindo identidades juvenis em constante transformação. São manifestações vivas e transitórias, que funcionam como marcadores simbólicos de grupo e como instrumentos de circulação cultural entre os estudantes. Dessa forma, compreender suas funções no ambiente escolar significa lidar com um elemento estruturante da comunicação entre alunos, professores e demais membros da comunidade educativa.

A presença das gírias no cotidiano escolar não pode ser interpretada como ameaça à norma padrão, mas como evidência das múltiplas variedades linguísticas que constituem a língua portuguesa e revelam a complexidade social na qual ela se insere. Quando desvalorizadas ou reprimidas, essas formas de expressão podem produzir obstáculos pedagógicos substanciais, restringindo a interação e inibindo a participação dos estudantes. Tal compreensão está presente no alerta de Kramer, que afirma:

As gírias, frequentemente vistas como desvios da norma padrão, desempenham um papel crucial na construção da identidade social dos jovens. Elas não apenas facilitam a comunicação entre pares, mas também servem como um meio de resistência cultural e afirmação de pertencimento. Quando desconsideradas ou desvalorizadas no ambiente escolar, essas expressões podem criar barreiras que dificultam a inclusão e a participação dos alunos, prejudicando, assim, o processo de ensino-aprendizagem. (KRAMER, 2008, p. 47).

Kramer revela através de sua abordagem que, mais do que um dilema linguístico, as gírias dialogam com conflitos presentes na sociedade que perduram por décadas no ambiente escolar. Ao serem rotulados, os estudantes não toleram apenas um corretivo linguístico, mas uma invalidação individual. Quando se tem sua forma de falar silenciada, o participante enxerga essa como uma ocorrência particular que afeta sua história de vida e os grupos das quais pertence. Por esse motivo, a escola, enquanto instituição formativa geral, necessita reconhecer que reprimir essas variedades linguísticas acarreta consequências emocionais e pedagógicas intensas.

A sociolinguística, campo que se destina a facilitar o entendimento entre a relação língua e sociedade, há décadas contesta a visão normativa que hierarquiza formas de expressão. Como afirma Bagno (2007), esse aspecto reforça práticas eliminatórias e naturaliza desigualdades:

A escola, muitas vezes, age como se fosse guardiã de um modelo de língua idealizado, ignorando que os estudantes trazem consigo saberes linguísticos profundamente enraizados em suas realidades. Ao estigmatizar as gírias e outros elementos da linguagem popular, ela não só deslegitima esses saberes, como também reforça práticas excludentes que fragilizam a autoestima linguística dos alunos. (BAGNO, 2007, p. 21).

A perspectiva de Bagno conversa diretamente com a realidade escolar da atualidade. Quando o aluno entende que seus costumes e modos de fala é menosprezado, ele tende a conforma-se a um panorama escolar desagradável e inacessível quando comprado a sua realidade. A autoconfiança linguística, conceito fundamental para a aprendizagem, é enfraquecida, atrasando a participação ativa do estudante e o estabelecimento de relações de confiança com o professor. O resultado é a criação de um afastamento significativo entre a escola e o aluno precisamente o contrário do que se espera de uma instituição que se coloca como democrática e inclusiva.

Esse debate é discutido por renomados teóricos da linguística e das ciências sociais. Bourdieu (1996), ao estudar a ligação entre capital linguístico e poder, revela que todo processo de aprimoramento normativo é também um processo de seleção social. Assim, ao impor que o estudante descarte sua heterogeneidade linguística, a escola, muitas vezes sem analisar, está obrigando que ele abra mão de um recurso importante próprio, produzido de modo particular em suas redes sociais e culturais. Sobre isso, Bourdieu sustenta:

As relações de força entre diferentes modos de falar são sempre relações de força entre grupos sociais. Ao impor legitimidade a uma determinada variedade linguística, as instituições reforçam a autoridade simbólica dos grupos dominantes e desvalorizam as formas de expressão vinculadas às classes populares. (BOURDIEU, 1996, p. 78).

A partir dessa perspectiva, torna-se perceptível que não se trata apenas de consertar uma forma de falar, mas de tentar padronizar estilos de vida. As gírias, constantemente estão ligadas a grupos de jovens marginalizados, que são negligenciados não por motivos exclusivamente linguísticos, mas por carregarem cicatrizes sociais que a escola prega, ao longo do tempo e conecta a um formato ideal. Nesse sentido, a omissão das gírias garante não só um conflito pedagógico, mas também ético e político.

Outro ponto de vista essencial, é a obra de William Labov, considerado o precursor da sociolinguística contemporânea. Em seus estudos sobre variação e mudança, Labov (1972) observou que todas as variedades linguísticas possuem estruturas particulares e coerência formal. Desse modo, o preconceito linguístico não é assegurado com rigor científico, mas em pensamentos sociais. um dos seus desenvolvimentos mais icônicos, LABOV, declara que “As

formas linguísticas utilizadas por grupos socialmente desfavorecidos não são ‘erros’ ou ‘faltas contra a língua’, mas estruturas organizadas segundo regras próprias. A avaliação negativa dessas formas decorre de julgamentos sociais, e não de critérios linguísticos.”

A colaboração de Labov serve como ponto de partida para refletir por que o uso das gírias no campo escolar não precisa ser encarada como perigo, mas como um momento oportuno. Uma vez que esses moldes linguísticos possuem sentido próprio e coerência na comunicação, elas devem ser usadas como fonte de análise comparativa, ampliação de repertório e crítica linguística. Em vez de serem contestada, podem servir como alicerce para um ensino mais produtivo e significativo.

No mesmo sentido, Calvet (2002) assegura o que chama de “ecologia das línguas”, justificando que cada variedade linguística declara estilos específicos dentro de seu contexto social e, por isso, deve ser objetivada em sua totalidade. De acordo com ele:

Nenhuma forma de linguagem é neutra; todas existem porque respondem às necessidades comunicativas de seus falantes. A tentativa de extinguir uma variedade ou de silenciar seus usos equivale a intervir de modo violento em uma ecologia linguística que se mantém por equilíbrios delicados. (CALVET, 2002, p. 59).

Esse panorama autoriza analisar que as gírias realizam funções sociais primordiais: registram vínculos, delimitam limites de identidade e firmam relações socioculturais. omiti-las é intervir de forma direta na forma na compreensão de mundo dos estudantes. Além disso, autores nacionais como Marcuschi também acentuam a natureza funcional da linguagem. Na opinião dele “A língua é uma atividade social e histórica que se realiza em práticas concretas e situadas. Nenhuma forma de falar pode ser interpretada de modo descontextualizado, sob pena de se perder sua significação mais profunda.”

Com base nesse conceito, torna-se evidente que a função da escola não é anular o uso das gírias, mas ofertar uma reflexão crítica e ampliar o repertório linguístico dos alunos. Quando o estudante assimila as variações presentes nos dados formais e informais, aprimora sua capacidade comunicativa, tornando-a mais elaborada sendo hábil de caminhar entre diferentes situações que o cotidiano exige.

Em harmonia com essa abordagem, Rojo (2012) salienta que as práticas de linguagem na escola devem conversar com o uso da realidade dos estudantes, facilitando a organização de competências comunicativas livres e contextualizadas. A autora reforça que: a escola precisa reconhecer e valorizar os repertórios linguísticos trazidos pelos alunos, não como obstáculos, mas como recursos para a aprendizagem. Quando os estudantes percebem que sua forma de

falar é acolhida e problematizada de maneira formativa, a relação com o conhecimento se transforma profundamente, (ROJO, 2012, p. 89).

Ver por esse lado, permite que o ensino da língua materna, mude o foco de censura para a consciência linguística. Em vez de estabelecer um formato exclusivo de língua, a escola passa a proporcionar ao aluno mecanismos para facilitar e adaptara diversidade linguística, em múltiplos contextos sociais.

Sob aspecto pedagógico, essa prática colabora para desenvolver métodos mais acolhedora e competente. Ao valorizar as gírias como características reais de expressão, a escola enriquece a autoestima dos estudantes, gera ambientes mais acolhedores e expande habilidades linguísticas mais eficientes. Em resumo, a questão não é excluir o uso das gírias, mas proporcionar reflexão circunstancial, guinando os estudantes a assimilar quando e como utilizá-las sem prejudicar sua inclusão em contextos de linguagem culta.

Sendo assim, o impacto das gírias na comunicação escolar vai além das fronteiras linguísticas e impacta as camadas culturais, identitárias e sociais. A escola que capta essa realidade consegue moldar esse campo em atividades ativas, intensificando a bagagem comunicativa dos envolvidos, e fortalecendo seu conhecimento sociolinguístico. As gírias, portanto, não são impedimentos, mas conexões: conectam linguagem, cultura e sociedade, possibilitando ao aluno meios de refletir sua própria originalidade linguística e de admitir que todas as variedades da língua têm valor e sentido.

6 CONCLUSÃO

Esta pesquisa proporcionou uma perspectiva estruturada relativo a atuação, a utilidade e o impacto das gírias no contexto escolar, colocando-as não como simples desvios lexicais, mas como integrantes decisivos da vida linguística e sociocultural dos estudantes. Ao longo do trabalho, revelou-se que as gírias assumem função multifacetada: elas ao mesmo tempo formam ferramentas de conexão grupal, indicadores de inclusão de identidade e meios de negociação metafórica diante às condutas institucionais. Por isso, abordá-las como características adjacentes ou distúrbios da linguagem é amenizar a percepção sobre a dinâmica comunicativa dos jovens e ignorar referências ricas de significado para o trabalho pedagógico.

As análises de campo, as entrevistas e as produções textuais observadas apontam que os alunos controlam técnicas de oscilação de informações, isto é, são capazes de harmonizar seu repertório de acordo com a narrativa comunicativa, o que se opõe a leituras superficiais que relacionam gírias à ignorância ou à falta de competência linguística. Essa variação evidencia competência autorreflexiva emergente: os estudantes preferem usos e passagens linguísticas de forma específica, estimulando-os para impressionar laços sociais, produzir intimidades e organizar humor, problemas e solidariedade. Assim, qualquer conduta pedagógica que penalize sem distinção o emprego desses modos estará, na prática, alimentando um recurso comunicativo que conversa objetivamente com a vivências dos participantes.

A pesquisa demonstrou, também, que a complexidade mais intensa não é o uso das gírias em si, mas o jeito convencional de contrapor-se a elas. Quando a escola assume hábitos corretivos, críticos ou meramente repressivos sem comprovação educativa reflexiva, acomoda-se o preconceito linguístico: um dispositivo de segregação simbólico que se agrupa com desigualdades sociais e que danificam a autenticidade dos alunos. As histórias coletas alegam para efeitos concretos como decréscimo da participação oral, auto repressão e um afastamento concreto em relação aos métodos de linguagem sugeridas em sala. Em condições pedagógicas, isso resulta perda de oportunidades para desenvolver conscientemente os diferentes usos da língua e para alargar o repertório comunicativo dos estudantes.

Por outro lado, os apurados também mostram destinos sem complicações e éticos que a escola pode basear-se para modificar esse cenário. inicialmente, a incorporação de sequências didáticas sobre variação linguística e a pesquisa reflexiva das gírias suas origens, semânticas e condições de uso que permitem a organização de um acervo reflexivo nos alunos: eles captam e reconhece quando algumas maneiras são adequadas, por que transitam e que efeitos geram.

Em segundo lugar, a formação continuada de professores em sociolinguística aplicada revela-se fundamental para que os educadores adquiram ferramentas teóricas e estruturadas habilitados a intervir o conflito entre norma padrão e variações, beneficiando processos que valorizem a pluralidade em vez de aprová-las.

Em termos de classificações, a pesquisa comprova a postura de autores que defendem uma escola democrática sob o ângulo linguístico: aquela que certifica a língua como fenômeno histórico, social e heterogêneo e que opera esse reconhecimento para elevar práticas de letramento significativas. A norma padrão, nesse ponto de vista, não perde sua relevância pelo contrário: encarrega-se da natureza de recurso entre outros, do qual o ensino se comunica com as experiências concretas dos estudantes. Instruir a norma padrão, logo, deve incluir ligação com práticas de contraste, observação e reflexão sobre usos, atribuições e valores sociais das diversas heterogeneidades.

A linha de pensamento política e ética que nasce dessa investigação é objetiva: o combate ao preconceito linguístico é paralelamente um exercício pedagógico e um feito em vantagem da justiça social.

Ao validar os discursos dos estudantes, a instituição coopera para ampliação do capital simbólico desses indivíduos é essencial para que eles realmente ocupem seu lugar nos espaços de produção e circulação do conhecimento. Isso requer um novo pensar crítico, estudar práticas reparadoras e desenvolver políticas de sala de aula que propiciem o diálogo, a reflexão sobre a própria linguagem e a criação conjunta de normas posicionadas, que façam sentido para quem aprende.

Por fim, este trabalho abre caminhos para novas possibilidades de investigação e intervenção: estudos extensos que auxiliem a evolução metalinguística dos estudantes, projetos de participação ativa que aproximem professores e alunos na criação de materiais didáticos sobre variação linguística e propostas pedagógicas exploratórias que englobem as gírias como objeto legítimo de análise. A prática escolar se fortalece quando assume o papel de laboratório crítico, onde os falares dos jovens são ouvidos e encarados com compromisso acadêmico. Como último recurso, superar as fronteiras entre a linguagem jovem e a norma padrão não significa fragilizar a norma, mas assumir que ensinar linguagem é proporcionar sentido ao próprio ensino: é construir, com os alunos, o potencial de se posicionar, adequar-se e atuar com independência comunicativa em diferentes ambientes sociais.

Em resultado, conclui-se que reconhecer, estudar e incorporar as gírias às propostas educativas é uma etapa fundamental para que a escola cumpra sua função formativa no campo cognitivo, cultural e ético. Ao transformar a diferença linguística em plano didático, a

instituição também reinterpreta suas práticas qualitativas e suas hierarquias sociais, acercando-se, enfim, de um modelo educativo que valoriza a diversidade, estimula o pensamento crítico e promove uma cidadania linguística efetiva.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. Disponível em: https://www2.unifap.br/executivo/files/2013/06/2013-07-11-Paginas-75a90Livro_Lingua_texto_ensino.pdf. Acesso em: 13 de maio de 2025.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 56. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. Disponível em: <https://ia801305.us.archive.org/26/items/PreconceitoLinguistico/MarcosBagnoPrecLinguistico.pdf>. Acesso em: 17 de maio.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2025.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas. São Paulo: Editora da USP, 1996. Disponível em: <https://intelectuaisculturaepolitica.files.wordpress.com/2016/08/a-economia-das-trocas-linguisticas.pdf>. Acesso em: 29 de agosto de 2025.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 1999.
- DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 de novembro de 2025.
- EMERSON, Robert M.; FRETZ, Rachel I.; SHAW, Linda L. **Writing Ethnographic Fieldnotes**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 2011.
- FARACO, Carlos Alberto. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 25 de novembro de 2025.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989. Disponível em: https://monoskop.org/images/3/39/Geertz_Clifford_A_interpretacao_das_culturas.pdf. Acesso em: 23 de agosto de 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019. Disponível em: <https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 19 de setembro de 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Disponível em: <https://leiaarqueologia.files.wordpress.com/2018/02/kupdf-com-identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hallpdf.pdf>. Acesso em 04 de julho de 2025.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2006.

KRAMER, Sonia. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 2008.

LABOV, William. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. Disponível em: <https://d1m.fflch.usp.br/sites/d1m.fflch.usp.br/files/MARCUSCHI-Luiz-Antonio-O-processo-de-producao-textual.pdf>. Acesso em: 20 de novembro de 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2001.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. **Práticas de linguagem na sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

ROJO, Roxane. **Escolarização e letramentos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Luciana. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano**. São Paulo: Paulus, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Katia-Sa-2/post/What-methods-have-you-found-effective-for-helping-students-improve-critical-thinking-skills/attachment/59d6386e79197b8077995a54/AS%3A397641637744640%401471816562081/download/Dermeval+Saviani+-+Pedagogia+hist%C3%B3rico->

[critica+primeiras+aproxima%C3%A7%C3%B5es+%5B11%C2%AA+ed+revisada%5D+%281%29.pdf](#). Acesso em: 29 de agosto de 2025.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2009. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/gramatica-e-interacao-89092-1.pdf. Acesso em: 10 de novembro de 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/LIVRO.VYGOTSKY.FORMACAO.MENTE.pdf. Acesso em: 21 de julho de 2025.