Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

O Melhor do Brasil é o (Português) Brasileiro: crenças de estrangeiros no instagram sobre a língua falada no Brasil

Camila de Jesus Santos (UFRB)

https://orcid.org/0009-0005-6278-7333

cjsantos89@gmail.com

Ednei Nunes de Oliveira (UFRB)

https://orcid.org/0000-0001-8464-4687

edneioliveira@ufrb.edu.br

***Resumo**: O presente artigo investiga crenças e atitudes linguísticas de estrangeiros acerca do Português Brasileiro (PB), a partir da análise de vídeos de influenciadores digitais no Instagram. O objetivo é identificar e analisar avaliações, crenças linguísticas e representações socioculturais sobre o português falado no Brasil. O corpus é composto por três vídeos dos perfis @paulcabannes_, @leamariajahn e @taughtbytek. A metodologia consiste em uma análise qualitativa de recortes metalinguísticos, organizados em categorias como crenças linguísticas, avaliações, representações socioculturais, recursos humorísticos e aspectos linguísticos destacados. Os resultados indicam que as percepções oscilam entre admiração, estranhamento e estereotipização, frequentemente mediadas pelo humor. Observa-se que as dificuldades não se concentram na estrutura da língua, mas na compreensão de usos culturalmente situados. Conclui-se que o Instagram atua como espaço de circulação de ideologias linguísticas e de construção de representações sobre o português brasileiro e seus falantes.*

***Palavras-chave**: Português brasileiro; Crenças linguísticas; Atitudes linguísticas; Instagram.*

***Abstract**: This article investigates the linguistic beliefs and attitudes of foreigners regarding Brazilian Portuguese (BP), based on the analysis of videos by digital influencers on*

Instagram. The objective is to identify and analyze evaluations, linguistic beliefs, and sociocultural representations about the Portuguese spoken in Brazil. The corpus consists of three videos from the profiles @paulcabannes_, @leamariajahn, and @taughtbytek. The methodology consists of a qualitative analysis of metalinguistic excerpts, organized into categories such as linguistic beliefs, evaluations, sociocultural representations, humorous resources, and highlighted linguistic aspects. The results indicate that perceptions oscillate between admiration, strangeness, and stereotyping, frequently mediated by humor. It is observed that the difficulties are not concentrated in the structure of the language, but in the understanding of culturally situated uses. It is concluded that Instagram acts as a space for the circulation of linguistic ideologies and the construction of representations about Brazilian Portuguese and its speakers.

***Keywords**: Brazilian Portuguese; Linguistic beliefs; Linguistic attitudes; Instagram.*

1 INTRODUÇÃO

A Sociolinguística, enquanto campo de investigação que compreende a língua como prática social, tem se dedicado à análise das relações entre linguagem, sociedade e cultura, considerando que os usos linguísticos são atravessados por fatores históricos, sociais e ideológicos. Nessa perspectiva, como argumenta Labov (2008), os significados linguísticos não são fixos nem autônomos, mas construídos no uso e dependentes do contexto social de interação. Além disso, estudos sobre crenças e atitudes linguísticas evidenciam que as percepções dos falantes sobre a língua influenciam diretamente sua aprendizagem, avaliação e uso, extrapolando o nível estritamente linguístico.

Considerando que a compreensão da língua envolve a inserção em práticas sociais, Kleiman (1995) destaca que o sentido não se encontra no código isolado, mas nas práticas discursivas em que os sujeitos estão envolvidos. Nesse sentido, a análise de produções discursivas em ambientes digitais torna-se relevante, especialmente em plataformas como o Instagram, que se configuram como espaços de circulação de discursos sobre língua, cultura e identidade. Nesses contextos, influenciadores estrangeiros que produzem conteúdos sobre o Brasil tornam-se agentes significativos na construção e difusão de percepções sobre o português brasileiro e seus falantes.

Estudos recentes têm apontado que avaliações sobre a língua frequentemente estão associadas a julgamentos sociais mais amplos. Conforme discutem Razky, Santos e Silva (2020), crenças e atitudes linguísticas não se restringem ao plano da linguagem, mas incidem

sobre os grupos sociais que a utilizam, contribuindo para a produção de representações e, muitas vezes, de estereótipos culturais. Nesse sentido, analisar como estrangeiros percebem e comentam o português brasileiro permite compreender não apenas aspectos linguísticos, mas também as representações socioculturais que emergem desse contato.

Diante disso, esta pesquisa situa-se no campo da Sociolinguística e tem como objetivo investigar crenças e atitudes linguísticas de estrangeiros acerca do Português Brasileiro (PB), a partir da análise de vídeos produzidos por influenciadores digitais na plataforma Instagram. Parte-se da hipótese de que tais percepções são mediadas por processos de comparação intercultural e pelo uso do humor, resultando em avaliações que oscilam entre admiração, estranhamento e estereotipização. O estudo busca, assim, identificar crenças linguísticas implícitas, avaliações explícitas, representações socioculturais, recursos humorísticos e aspectos linguísticos destacados nesses conteúdos.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, baseada na análise de recortes metalinguísticos extraídos de três vídeos publicados por influenciadores estrangeiros. Esses dados foram organizados em categorias analíticas previamente definidas, permitindo uma leitura sistemática das percepções expressas e das estratégias discursivas mobilizadas.

Este texto está organizado do seguinte modo: inicialmente, são discutidos os pressupostos teóricos relacionados às crenças e atitudes linguísticas, bem como à relação entre língua e práticas sociais. Em seguida, apresenta-se a análise dos dados, estruturada a partir das categorias propostas. Por fim, são expostas as considerações finais, nas quais se retomam os principais resultados e suas implicações para a compreensão do português brasileiro em contextos de circulação digital e para o ensino de língua portuguesa.

2 SOCIOLINGUÍSTICA, AVALIAÇÃO E CRENÇAS LINGUÍSTICAS

A compreensão do português brasileiro, especialmente por falantes estrangeiros, exige o reconhecimento da língua como prática social, atravessada por variação, valores culturais e processos de significação situados. Nessa perspectiva, as crenças e atitudes linguísticas constituem elementos centrais para analisar como a língua é percebida, interpretada e avaliada em diferentes contextos, especialmente em ambientes digitais, nos quais tais per-

cepções ganham visibilidade e circulação ampliada. Assim, esta seção articula contribuições da Sociolinguística, dos estudos sobre ensino de língua, letramento, variação linguística e afetividade, com o objetivo de fundamentar a análise das percepções de estrangeiros sobre o português brasileiro.

Para organizar essa discussão, a seção está dividida em subseções que abordam: (i) concepções de língua e ensino; (ii) o ensino de português como língua materna e estrangeira; (iii) letramento e práticas sociais; (iv) variação linguística e identidade cultural; e (v) afetividade na aprendizagem de línguas.

2.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E ENSINO

Durante muito tempo, o ensino de língua portuguesa foi orientado por uma concepção normativa que privilegiava a memorização de regras e a busca pela correção gramatical. Como observa Geraldi (1984, p. 11), “a escola tem tratado a língua como um conjunto de normas a serem aplicadas, e não como prática social viva e significativa”. Essa abordagem centrada na correção afastava o ensino das situações reais de comunicação e desconsiderava o papel ativo do sujeito na construção de sentidos. Anos depois, o autor aprofunda essa crítica ao afirmar que “o trabalho escolar, ao se reduzir à transmissão de normas, acaba por silenciar o sujeito que fala” (GERALDI, 1991, p. 20), o que restringe as possibilidades de participação discursiva dos aprendizes.

O caráter reducionista desse modelo foi amplamente problematizado também por Bagno (1999), que denuncia os mecanismos de exclusão sustentados pela ideologia do “português correto”. Para o autor, entender a língua apenas como um padrão fixo e imutável desconsidera sua natureza social. Ele afirma:

> A língua não é uma entidade fixa e imutável, mas um organismo vivo, múltiplo e inesgotável em suas possibilidades. Reduzir o ensino à normatividade significa ignorar a riqueza dos usos reais e perpetuar preconceitos linguísticos que afetam sobretudo falantes de variedades populares, consolidando desigualdades que ultrapassam o âmbito puramente linguístico (BAGNO, 1999, p. 32).

Essa reflexão corrobora com as discussões de Antunes (2003), que propõe uma concepção de língua centrada no uso, na interação e na construção de sentidos. Em sua crítica às práticas escolares tradicionais, a autora destaca:

> A língua não pode ser vista como simples listagem de regras descontextualizadas. A língua é ação, é movimento, é produção situada. Ensinar língua é ensinar o sujeito a participar de práticas sociais de leitura, escrita e oralidade nas quais a linguagem tem sentido, função e finalidade. (ANTUNES, 2003, p. 41).

A perspectiva de Antunes reforça que o ensino precisa reconhecer a diversidade linguística e promover o contato com usos reais, não apenas com modelos idealizados. Tal concepção é fundamental para compreender as crenças linguísticas, aqui entendidas, conforme Barcelos (2006, p. 18), como "construções sociais, culturais e historicamente situadas, que orientam a forma como aprendizes interpretam a língua e o processo de aprender". Para a autora, as crenças não afetam apenas a aprendizagem, mas também as práticas docentes, pois "as crenças influenciam não apenas o modo como se aprende, mas também como se ensina" (BARCELOS, 2015, p. 46).

Essas discussões dialogam diretamente com o tema desta pesquisa, que investiga as crenças linguísticas de estrangeiros no Instagram sobre a língua falada no Brasil. Os comentários observados nas redes sociais frequentemente revelam expectativas de homogeneidade, associadas ao mito do "português correto", contrastando com a heterogeneidade efetiva do português brasileiro. Quando estrangeiros identificam expressões como *dar um perdido*, *ficar de boa* ou *zero bala* como "erradas", "pouco claras" ou "não oficiais", manifestam compreensões da língua que se aproximam do modelo prescritivo criticado por Geraldi, Bagno e Antunes.

Assim, a fundamentação teórica apresentada permite interpretar as reações desses aprendizes não como dificuldades isoladas, mas como reflexo de um conjunto mais amplo de crenças construídas socioculturalmente. Ao mesmo tempo, evidencia que os sentidos atribuídos pelos estrangeiros às variedades e às expressões coloquiais brasileiras são atravessados por ideologias linguísticas que conferem prestígio a determinadas formas e estigmatizam outras.

Essa articulação entre teoria e fenômeno empírico prepara o terreno para a análise dos dados, permitindo compreender como essas crenças se manifestam nos comentários e

de que modo reforçam visões normativas ou abrem espaço para a valorização da diversidade linguística do português brasileiro.

2.2 ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA

O ensino de português, seja como língua materna (PLM) ou como língua estrangeira (PLE), envolve desafios que ultrapassam a simples exposição de conteúdos gramaticais. No caso de falantes nativos, muitas das dificuldades decorrem de práticas escolares tradicionais, centradas na norma padrão e na repetição mecânica de exercícios. Para aprendizes estrangeiros, os desafios ampliam-se e incluem aspectos culturais, pragmáticos e sociolinguísticos que exigem abordagens comunicativas contextualizadas. Como observa Travaglia (2009, p. 41), "o problema não está na complexidade da língua, mas na forma como ela é ensinada", o que evidencia a necessidade de metodologias que tratem a língua como prática social.

Em outra reflexão, o autor destaca que a gramática deve ser compreendida como "um conjunto de possibilidades de expressão, e não um sistema rígido de proibições" (TRAVAGLIA, 2009, p. 53), enfatizando que o ensino deve privilegiar o uso real da língua. Essa perspectiva corrobora com Antunes (2003, p. 27), para quem "aprender a língua é participar de práticas de interação", nas quais os textos e contextos comunicativos são relevantes para o aprendiz. No caso do PLE, essa participação é ainda mais significativa, pois envolve também o acesso a normas de cortesia, valores culturais, usos informais e marcas de variação presentes no português brasileiro.

Entre os principais teóricos do PLE, Almeida Filho (2011) destaca que a aula deve constituir-se como um espaço de co-construção de sentidos, no qual o aprendiz vivencie a língua de forma funcional e significativa. O autor enfatiza ainda que o professor de PLE atua como mediador intercultural, criando condições para que o aluno estrangeiro compreenda o português articulado aos modos de ser e agir brasileiros. Nessa perspectiva, o ensino deve apresentar a língua "em sua dimensão viva, heterogênea e contextualizada" (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 44), superando práticas prescritivas centradas estritamente na norma-padrão.

A discussão sobre o ensino de línguas também envolve as crenças linguísticas, que moldam percepções, atitudes e expectativas dos aprendizes. Barcelos (2006, p. 18) define essas crenças como "maneiras de ver, compreender e interpretar o mundo", construídas

socialmente e influenciadas pelas experiências de aprendizagem. Assim, ideias como “o português é muito difícil” ou “existe apenas um modo correto de falar” podem impactar a motivação, a autoconfiança e o desempenho dos estudantes, sejam brasileiros ou estrangeiros.

Além disso, tais crenças não emergem apenas em ambientes escolares. Elas são fortalecidas pelas representações que circulam nas redes sociais digitais. Estudos como o de Bezerra e Pimentel (2016) mostram que discursos sobre a língua, muitas vezes marcados por estigmatização, prescritivismo ou idealização, propagam-se por meio de memes, comentários, vídeos e debates online. As autoras afirmam que esses espaços funcionam como “locais de circulação e disputa de ideologias linguísticas” (BEZERRA; PIMENTEL, 2016, p. 74), influenciando tanto falantes nativos quanto estrangeiros e contribuindo para a formação de crenças que interferem no processo de aprendizagem.

A partir dessas contribuições, evidencia-se que o ensino de português, tanto como língua materna quanto como língua estrangeira, deve abandonar práticas mecânicas e prescritivas, valorizando a diversidade linguística e o uso significativo da língua em contextos reais. Uma pedagogia orientada para a interação e para a interculturalidade possibilita o desenvolvimento de competências linguísticas, discursivas, socioculturais e pragmáticas, além de combater crenças negativas e fortalecer atitudes linguísticas positivas entre falantes nativos e estrangeiros.

2.3 LETRAMENTO E PRÁTICAS SOCIAIS

Quando se trata do aprendizado de uma língua adicional, ainda prevalece uma concepção estrutural que privilegia regras gramaticais, conjugação verbal e construção frasal como critérios de domínio linguístico. No entanto, os vídeos analisados nesta pesquisa demonstram que os estrangeiros que aprendem português brasileiro deparam-se com desafios que extrapolam a gramática normativa. Eles lidam com modos de agir, interagir e atribuir sentidos que são característicos das práticas sociais brasileiras, revelando que aprender uma língua significa inserir-se em seus usos culturais e comunicativos cotidianos. É nessa perspectiva que Kleiman (1995) afirma que “o letramento diz respeito a um conjunto de práticas sociais que usam a escrita” (p. 19), destacando que tais práticas são moldadas por valores e contextos específicos e não podem ser compreendidas apenas como habilidades técnicas.

Compreender o português, portanto, implica reconhecer como determinados sentidos são socialmente construídos e compartilhados pelos falantes. Esse aspecto se torna evidente nos vídeos, quando os estrangeiros expressam surpresa ou estranhamento diante de expressões idiomáticas como *"dar bolo"*, *"tomar um gelo"* ou *"zero bala"*. Essas expressões não podem ser aprendidas apenas pela via gramatical, pois dependem dos repertórios culturais e das formas de interação que dão sustentação ao sentido figurado presente em cada uma delas. Nesse ponto, Kleiman (1995) enfatiza a dimensão social das práticas de linguagem ao explicar que:

> As práticas de letramento não são apenas atividades de leitura e escrita, mas modos culturais de usar a linguagem em situações reais. Elas estão ligadas a objetivos, valores e relações sociais específicas, e não podem ser compreendidas fora dos contextos em que surgem. Assim, aprender uma língua envolve participar desses contextos e interpretar os significados que emergem das interações cotidianas. (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Essa compreensão se articula com o referencial dos multiletramentos discutido por Rojo (2010), que amplia a discussão ao considerar que as práticas comunicativas contemporâneas se realizam por meio de múltiplas linguagens e formatos. De acordo com a autora, o aprendizado linguístico ocorre hoje em meio a práticas que mobilizam "linguagens verbais, visuais, sonoras e digitais" (ROJO, 2010, p. 11), especialmente em ambientes digitais — como é o caso dos vídeos analisados nesta pesquisa, que constituem materiais multimodais de circulação ampla e imediata. Essas práticas requerem que o aprendiz desenvolva competências que vão além da leitura e interpretação verbal, exigindo a compreensão de elementos visuais, gestuais e culturais que compõem a interação.

Os comentários dos estrangeiros nos vídeos analisados evidenciam exatamente esse cenário. Para compreender o português brasileiro, não basta conhecer sua estrutura formal; é necessário interpretar variações regionais, gírias, expressões culturais e até formas de humor, que muitas vezes funcionam como marcadores identitários e socioculturais. Essas práticas pertencem ao que Rojo (2010) denomina práticas "híbridas e situadas de construção de sentidos" (p. 13), em que diferentes linguagens e experiências se articulam de modo integrado. Como a autora explica:

> As práticas de linguagem na contemporaneidade são híbridas porque articulam múltiplos recursos semióticos, e são situadas porque dependem das

> condições sociais, culturais e históricas em que ocorrem. Assim, a construção de sentidos envolve sempre uma negociação entre diferentes repertórios culturais e linguísticos (ROJO, 2010, p. 13).

Ao relacionar o referencial teórico de Kleiman e Rojo com os dados empíricos da pesquisa, torna-se evidente que as dificuldades e percepções dos aprendizes estrangeiros são, antes de tudo, socioculturais. As reações observadas, desde o humor diante das gírias até a confusão com usos informais ou regionais, indicam o processo gradual de desenvolvimento de letramentos sociais e culturais que lhes permitem compreender, interpretar e participar das práticas comunicativas brasileiras.

Assim, o aprendizado do português brasileiro pelos estrangeiros não pode ser compreendido apenas como uma aquisição linguística formal, mas como um processo de inserção nas práticas sociais que constituem a língua contemporânea. Os vídeos analisados mostram que compreender o português implica desenvolver a capacidade de navegar entre diferentes repertórios, reconhecer referências culturais e interpretar sentidos construídos coletivamente. Esse movimento evidencia a centralidade dos letramentos na formação de aprendizes que não apenas dominam o código, mas se tornam capazes de agir comunicativamente na comunidade linguística brasileira.

2.4 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E IDENTIDADE CULTURAL

A língua não é um bloco homogêneo nem um conjunto fixo de regras que todos seguem da mesma forma. Ao contrário, ela é um fenômeno social vivo, moldado pelas interações humanas e pelas realidades culturais dos grupos que a utilizam. Por isso, qualquer comunidade linguística, incluindo a brasileira, apresenta diferentes modos de falar que refletem trajetórias históricas, relações de poder, pertencimentos sociais e práticas culturais diversas. Reconhecer a variação como parte constitutiva da língua é essencial para compreender que formas distintas de falar não representam falhas, mas expressões legítimas das identidades culturais e sociais de seus falantes.

Bagno (2007) enfatiza esse aspecto ao afirmar que “toda língua humana, em todos os lugares, em todas as épocas, apresenta variação” (Bagno, 2007, p. 40). Para o autor, variações regionais, sociais e culturais não representam erros, mas sim manifestações legítimas do funcionamento da língua. Como ele reforça, “é a variação que garante a vitalidade do

português; sem ela, a língua seria um organismo morto" (Bagno, 2007, p. 52). A variação, portanto, é constitutiva da língua e expressa a pluralidade das identidades culturais que a utilizam.

No caso de aprendizes estrangeiros, a dificuldade inicial em compreender gírias, expressões idiomáticas ou marcas regionais não decorre apenas da complexidade estrutural do português, mas do processo de inserção em novos universos culturais. Esses elementos linguísticos são índices de pertencimento social, práticas culturais e visões de mundo, o que torna evidente que aprender português implica também compreender a cultura brasileira em sua pluralidade. Assim, o domínio linguístico não se limita à gramática, mas envolve interpretar sentidos socioculturais que emergem das interações.

A relação entre variação linguística e identidade se articula diretamente com o campo das crenças linguísticas, estudado por autoras como Barcelos (2006, 2015). Barcelos (2006) define crenças linguísticas como "concepções, opiniões e pressupostos que os aprendizes constroem sobre a língua, sobre aprender e ensinar línguas, baseadas em suas experiências, histórias e contextos socioculturais" (Barcelos, 2006, p. 23). Tais crenças influenciam a forma como o aprendiz percebe a legitimidade das variedades da língua e o valor atribuído às diferentes formas de falar.

Em texto posterior, Barcelos (2015) destaca que as crenças não são individuais, mas profundamente sociais: "as crenças são dinâmicas, contextuais e socialmente construídas; refletem não apenas percepções pessoais, mas discursos circulantes na sociedade" (Barcelos, 2015, p. 45). Muitas vezes, aprendizes estrangeiros chegam ao português carregando expectativas idealizadas de "correção", o que pode gerar estranhamento diante da diversidade linguística brasileira. Essas reações revelam como crenças internalizadas moldam a compreensão da língua e de seus falantes.

Rajagopalan (2003) reforça essa perspectiva ao afirmar que "toda escolha linguística é, em última instância, uma escolha identitária" (Rajagopalan, 2003, p. 69). Para o autor, identidades e práticas linguísticas se constroem mutuamente. Assim, observar, estranhar ou valorizar variações do português envolve também refletir sobre pertencimento, alteridade e posicionamento social.

Dessa forma, compreender a variação linguística no português brasileiro — incluindo sotaques, gírias, expressões regionais e formas populares — significa compreender também a diversidade cultural que constitui a sociedade brasileira. Para estudantes estrangeiros, isso implica desenvolver uma sensibilidade sociolinguística que lhes permita transitar entre diferentes registros e reconhecer que não existe um único português "correto", mas uma multiplicidade de usos situados, vivos e carregados de sentido cultural.

2.5 Afetividade e aprendizagem de línguas

A aprendizagem não é apenas um processo cognitivo, mas também emocional. No campo do ensino de línguas, compreender o papel das emoções torna-se fundamental para promover práticas pedagógicas que considerem o estudante em sua integralidade. As dimensões afetivas influenciam a motivação, a autoestima, a participação e, consequentemente, o desenvolvimento das competências linguísticas.

A perspectiva sociocultural de Vygotsky enfatiza que o processo de aprender é intrinsecamente mediado pelas relações humanas. Como afirma o autor, "toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece primeiro no nível social, e depois no nível individual" (Vygotsky, 1991, p. 57). Assim, o desenvolvimento linguístico não ocorre isoladamente, mas está profundamente ligado às interações, à colaboração e aos vínculos estabelecidos no ambiente de aprendizagem.

Paulo Freire, em uma perspectiva humanizadora, reforça que afeto e prática pedagógica são inseparáveis. O autor afirma que **"**não é possível pensar em educação sem amor" (Freire, 1996, p. 68). No ensino de línguas, essa postura implica reconhecer que o estudante é atravessado por emoções que influenciam diretamente sua forma de participar e de atribuir sentido ao processo de aprendizagem.

No campo da aprendizagem de línguas, Gardner e Lambert (1972) aprofundam o papel da motivação e distinguem a motivação instrumental da motivação integrativa. Para os autores, a motivação integrativa envolve uma orientação afetiva em direção ao grupo que fala a língua-alvo. Eles afirmam que "a orientação integrativa reflete um interesse genuíno pelo grupo falante da língua, um desejo de se identificar e até de se tornar parte dessa comunidade" (Gardner & Lambert, 1972, p. 132).

Além disso, Gardner e Lambert reforçam que “a aprendizagem bem-sucedida de uma segunda língua está frequentemente associada a atitudes positivas em relação à comunidade que a utiliza, bem como a um forte comprometimento pessoal” (Gardner & Lambert, 1972, p. 135). Essa segunda citação evidencia que não apenas o desejo de aproximação social, mas também o envolvimento afetivo contínuo e sustentado, é fundamental para o progresso linguístico.

Nos comentários analisados, esse papel das emoções torna-se especialmente evidente. Sentimentos de amor, frustração, entusiasmo ou desânimo permeiam a forma como estrangeiros descrevem sua relação com a língua portuguesa. Para alguns, o português é aprendido por vínculos afetivos positivos — relações amorosas, amizades, afinidade cultural — aproximando-se da motivação integrativa. Para outros, experiências negativas, dificuldades persistentes ou insegurança com a pronúncia geram desânimo, impactando diretamente a motivação e o progresso. Esses elementos confirmam que emoções, identidade e motivação são componentes centrais no processo de aprender uma língua adicional.

3 CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS NO DISCURSO DE INFLUENCIADORES ESTRANGEIROS

Esta seção apresenta a análise dos dados gerados a partir dos vídeos selecionados, com foco nas crenças e atitudes linguísticas expressas por influenciadores estrangeiros ao comentar o português brasileiro. A análise foi organizada a partir de categorias previamente definidas, que permitem observar como avaliações, percepções e representações socioculturais são construídas discursivamente. O corpus da pesquisa é composto por três vídeos produzidos por influenciadores estrangeiros e publicados na plataforma Instagram. Os vídeos selecionados foram publicados entre janeiro e dezembro de 2023, período marcado pelo crescimento de conteúdos multilíngues e humorísticos na plataforma, apresentam alto alcance na plataforma, evidenciado pelo número de visualizações e interações. O vídeo de Lea Maria, por exemplo, intitulado *“Meu primeiro carnaval caipira”*, conta com 604.453 visualizações, 758 comentários enquanto outro vídeo analisado, produzido em parceria com o influenciador francês, atinge 927.766 visualizações e 1.202 comentários. Já o vídeo do influenciador nigeriano apresenta 438 comentários, ainda que a plataforma não disponibilize o nú-

mero de visualizações. Para a definição desse material, foram adotados critérios explícitos de seleção:

- Vídeos produzidos por estrangeiros residentes no Brasil ou com conhecimento ativo do português brasileiro;
- Conteúdos de caráter humorístico, que exploram situações do cotidiano, diferenças culturais e usos linguísticos, aspecto relevante, pois o humor opera como estratégia discursiva privilegiada para expressar avaliações e crenças linguísticas.
- Foco explícito no português brasileiro, seja por meio de expressões, gírias, pronúncia, variação ou práticas comunicativas.
- Disponibilidade pública no Instagram.

A análise dos dados foi conduzida à luz da Sociolinguística Variacionista, com base na perspectiva inaugurada por Labov (1972; 2008). Embora o estudo não tenha caráter quantitativo, mobiliza a noção laboviana de que toda língua é heterogênea por natureza; escolhas linguísticas revelam identidades sociais, crenças e avaliações simbólicas; atitudes sobre variantes linguísticas refletem ideologias e hierarquias sociais.

Dessa forma, a análise buscou observar como os estrangeiros avaliam o português brasileiro, especialmente quando se deparam com usos coloquiais, expressões idiomáticas, gírias e processos de variação.

Em seguida, foi realizado um processo sistemático de leitura e releitura do corpus. Os vídeos foram assistidos múltiplas vezes, com o objetivo de identificar recorrências discursivas, padrões de avaliação linguística e estratégias de construção de sentido mobilizadas pelos sujeitos. Durante esse processo, foram feitos registros analíticos, nos quais se destacavam trechos significativos e observações preliminares sobre os conteúdos.

A partir dessa etapa, procedeu-se à identificação de padrões recorrentes nos dados, como tipos de julgamento sobre a língua, formas de expressar estranhamento ou familiaridade, e associações entre língua e cultura. Esses elementos foram então agrupados por semelhança, originando núcleos de sentido que serviram de base para a construção das categorias analíticas. Trata-se, portanto, de um procedimento indutivo, no qual as categorias

emergem do próprio corpus, e não são definidas previamente. As principais categorias utilizadas foram:

- Avaliações explícitas sobre o PB (elogios, estranhamentos, críticas, estereótipos);
- Crenças linguísticas implícitas (dificuldade/facilidade, julgamentos de correção, percepções de lógica ou ilogicidade);
- Representações socioculturais associadas aos falantes brasileiros;
- Recursos humorísticos utilizados (exagero, ironia, dramatização, contraste cultural);
- Aspectos linguísticos destacados (gírias, pronúncia, expressões idiomáticas, variação regional).

Após a definição das categorias, os dados foram reorganizados de modo que cada trecho selecionado fosse analisado à luz de uma ou mais categorias. Esse procedimento permitiu observar como diferentes dimensões, a saber: linguística, cultural e discursiva, se articulam nas falas dos estrangeiros. Assim, cada categoria funcionou como um eixo interpretativo, orientando a análise dos enunciados e possibilitando a compreensão das crenças linguísticas manifestadas nos vídeos.

Essas categorias orientaram o processo interpretativo, permitindo relacionar as falas dos estrangeiros com crenças linguísticas e ideologias sobre o português brasileiro, bem como com representações culturais amplamente circuladas nas redes digitais.

Reconhece-se que o corpus limitado a três vídeos não permite generalizações amplas sobre as crenças linguísticas de todos os estrangeiros. Além disso, a ausência de entrevistas ou questionários reduz a possibilidade de compreender motivações subjetivas ou experiências pessoais dos produtores dos vídeos. Ainda assim, a análise do material selecionado fornece contribuições relevantes ao revelar percepções linguísticas contemporâneas veiculadas em uma plataforma de ampla circulação como o Instagram.

No que se refere aos aspectos éticos, destaca-se que a presente pesquisa utilizou exclusivamente dados provenientes de perfis públicos em redes sociais digitais, acessíveis sem restrições de privacidade. A coleta e análise dessas informações foram conduzidas em con-

formidade com princípios éticos aplicáveis à pesquisa em ambientes digitais, respeitando-se os limites de uso, circulação e interpretação dos conteúdos disponibilizados pelos usuários. Ademais, buscou-se preservar a integridade, a imagem e a privacidade dos sujeitos envolvidos, evitando a exposição indevida de identidades, por meio da não identificação direta dos perfis analisados e da adoção de procedimentos de anonimização quando pertinente. Considerando que se trata de utilização de dados secundários de acesso público, sem intervenção direta com os sujeitos da pesquisa, não houve submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, em consonância com as diretrizes vigentes para esse tipo de estudo, mantendo-se, ainda assim, o compromisso com o uso responsável e criterioso das informações.

3.1 CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS SOBRE O PORTUGUÊS BRASILEIRO

A análise de vídeos produzidos por estrangeiros sobre o português brasileiro evidencia a heterogeneidade desses sujeitos e a complexidade de suas atitudes diante da língua, do Brasil e de seus falantes. Nesse contexto, o vídeo “Coisas favoritas do português que não tem o espanhol”, do influenciador nigeriano Tekena Abere (@taughtbytek), apresenta um discurso marcadamente avaliativo e afetivo, no qual se destacam crenças e atitudes linguísticas positivas, especialmente relacionadas à sonoridade, à expressividade fonética e ao prazer articulatório.

Ao afirmar sentir satisfação ao pronunciar palavras terminadas em -dade (saudade, felicidade, dificuldade), o influenciador manifesta uma crença linguística de caráter estético-afetivo, na qual padrões fonológicos do português são percebidos como mais expressivos ou “agradáveis” do que os do espanhol. Essa percepção se alinha à definição de Barcelos (2006), que compreende as crenças como construções baseadas na experiência pessoal, atravessadas por emoções e comparações interlinguísticas.

Sob a perspectiva sociolinguística, tal avaliação não se refere à estrutura da língua, mas ao valor simbólico atribuído aos sons. Conforme Labov (2008), avaliações linguísticas revelam mais sobre atitudes e identidades dos falantes do que sobre a língua em si. Ao afirmar que “não encontra contextos” para esses sons no espanhol, o influenciador sugere que o português brasileiro oferece maior liberdade expressiva, configurando uma atitude linguística positiva.

O mesmo ocorre na valorização do chamado “som chiado” (em palavras como tio, tomate, Tiago), interpretado como mais “divertido”, e dos sons nasais (notificação, minha mãe, ligação), que passam a funcionar como traços emblemáticos do português brasileiro. Nesse caso, observa-se a construção de estereótipos linguísticos positivos, entendidos, conforme Razky, Santos e Silva (2020), como percepções cristalizadas com forte carga avaliativa.

Além disso, o entusiasmo ao pronunciar palavras como abacaxi e churrasco, marcado por repetição e humor, reforça uma atitude de encantamento e aproximação identitária com a língua, aproximando-se da noção de motivação integrativa (Gardner; Lambert, 1972).

Por fim, ao afirmar que “é mais divertido falar português”, o influenciador expressa uma crença globalizante que atribui ao português brasileiro maior expressividade e envolvimento emocional. Ainda que reconheça a beleza de ambas as línguas, estabelece uma hierarquização afetiva, reforçando uma atitude linguística positiva em relação ao português brasileiro.

Com o objetivo de tornar o processo analítico mais transparente, apresenta-se, a seguir, um quadro-síntese das categorias construídas:

Quadro 1 – Categorias analíticas, definições e exemplos do corpus

Categoria	Definição	Exemplo do corpus
Avaliações explícitas sobre o PB	Julgamentos diretos e verbalizados sobre a língua	“É mais divertido falar português”
Crenças linguísticas implícitas	Percepções indiretas sobre dificuldade, lógica ou expressividade	“Não encontro contextos para esses sons no espanhol”
Representações socioculturais	Associações entre língua, cultura e identidade brasileira	Associação do português a emoção e expressividade
Recursos humorísticos	Estratégias discursivas que produzem humor	Repetição exagerada de palavras como “abacaxi”
Aspectos linguísticos destacados	Elementos específicos da língua que chamam atenção	Ênfase nos sons nasais e no “chiado”

Fonte: Elaborado pelos próprios autores

De modo geral, o vídeo de @taughtbytek não apresenta estigmatização ou julgamento negativo das variedades do português brasileiro. Ao contrário, suas avaliações reforçam

crenças positivas, afetivas e estéticas, centradas sobretudo na pronúncia e na sonoridade. Essas percepções confirmam a hipótese desta pesquisa de que os discursos de estrangeiros no Instagram, mesmo quando mediados pelo humor, revelam crenças linguísticas profundamente relacionadas à experiência, à emoção e à comparação intercultural, contribuindo para a construção de um imaginário positivo sobre a língua falada no Brasil.

3.2 Estranhamento, humor e interpretação cultural no português brasileiro

No vídeo “Meu primeiro carnaval caipira”, publicado por @leamariajahn, observa-se a construção de um discurso marcado pelo estranhamento e mediado pelo humor diante de práticas linguísticas e culturais brasileiras. Ao relatar sua participação em uma festa junina, a humorista a descreve como a “segunda maior festa brasileira” e refere-se a ela como “festa da Junina”, personificando-a de forma irônica. Ao comentar a ambientação, menciona “os Simpsons fantasiados de cangaceiros”, evidenciando distanciamento em relação à estética cultural do sertão.

A expressão “festa da Junina” revela uma crença linguística implícita baseada na expectativa de transparência referencial. Ao interpretar “junina” como nome próprio, a humorista pressupõe uma relação direta entre forma e significado, desconsiderando usos convencionais da língua. Na perspectiva sociolinguística, trata-se de um desencontro entre a lógica do aprendiz e o funcionamento semântico-discursivo do português em uso, uma vez que, conforme Labov (2008), os significados são socialmente construídos e dependem do contexto.

Ao abordar a quadrilha, a influenciadora associa o termo ao universo do programa Chaves e afirma ter visto “mulheres vestidas de Chiquinha”. Essa interpretação evidencia uma crença baseada na literalidade dos sentidos e na dificuldade de acessar significados culturalmente situados. O episódio reforça que a compreensão linguística envolve não apenas o léxico, mas também competências pragmáticas, já que, conforme Kleiman (1995), o sentido se constrói nas práticas sociais.

O comentário sobre o predomínio de alimentos à base de milho, com expressões como “e se o mundo tivesse gosto de milho?” e “máfia do milho”, bem como a afirmação de que, no Brasil, o milho estaria presente “até no funeral”, revela generalizações que articulam humor e exotização cultural. Essas falas indicam uma crença na previsibilidade semântica e

na literalidade das nomeações, ao mesmo tempo em que configuram avaliações linguísticas que extrapolam a língua e incidem sobre práticas culturais.

O humor, nesse contexto, desempenha papel ambíguo: aproxima o público e, simultaneamente, veicula avaliações implícitas. Ao recorrer a hipérboles e comparações, a influenciadora constrói representações que podem reforçar estereótipos, corroborando a ideia de que avaliações linguísticas frequentemente incidem sobre grupos sociais (Razky; Santos; Silva, 2020).

Por fim, ao comentar a tradição de pular fogueira e associá-la à Inquisição, bem como ao estranhar nomes de doces como "pé de moleque" e "olho de sogra", a humorista evidencia dificuldades com processos metafóricos e culturais de nomeação. No desfecho, o episódio do "correio elegante" — em que a expectativa é quebrada ao se revelar que o remetente é uma criança — reforça o efeito humorístico e explicita critérios implícitos de avaliação relacionados à linguagem e à interação social.

Apresenta-se, a seguir, um quadro-síntese das categorias construídas, contendo sua definição e exemplos retirados do corpus:

Quadro 2 – Categorias analíticas, definições e exemplos do corpus

Categoria	Definição	Exemplo do corpus
Avaliações explícitas sobre o PB (elogios, estranhamentos, críticas, estereótipos)	Julgamentos diretos ou indiretos sobre a língua portuguesa e suas práticas culturais, manifestando admiração, estranhamento ou crítica	"no Brasil tem milho até no funeral"; "os Simpsons fantasiados de cangaceiros"
Crenças linguísticas implícitas (dificuldade/facilidade, julgamentos de correção, percepções de lógica ou ilogicidade)	Pressupostos sobre o funcionamento da língua, como a expectativa de transparência semântica, literalidade ou regularidade	"festa da Junina"; interpretação de "quadrilha" como algo ligado ao Chaves; estranhamento com "pé de moleque" e "olho de sogra"
Representações socioculturais associadas aos falantes brasileiros	Construções simbólicas sobre hábitos, costumes e modos de vida dos brasileiros	Associação do consumo de milho a todas as situações ("até no funeral"); ideia de que "a vida do brasileiro parece um filme"
Recursos humorísticos	Estratégias discursivas que produzem humor e mediadas avalia-	"e se o mundo tivesse gosto de milho?"; "máfia do milho" (tro-

	ções sobre a língua e a cultura	cadilho com “milhões”); comparação Brasil/Alemanha
Aspectos linguísticos destacados	Elementos específicos da língua que são tematizados ou problematizados no discurso	Uso de termos culturalmente marcados como “quadrilha”, “pé de moleque”, “olho de sogra” e “correio elegante”

Fonte: Elaborado pelos próprios autores

A sistematização apresentada no Quadro 2 permite observar que os recortes analisados se distribuem entre diferentes dimensões, com destaque para a recorrência de crenças linguísticas implícitas e avaliações marcadas por estranhamento, frequentemente mediadas por recursos humorísticos. Esses dados evidenciam que a percepção do português brasileiro, no vídeo analisado, é construída na interseção entre língua e cultura, reforçando o papel do humor como estratégia de interpretação e avaliação.

De modo geral, o vídeo revela que as percepções da humorista oscilam entre crenças linguísticas, como a ideia de uma língua transparente e previsível, e atitudes linguísticas marcadas por estranhamento, ironia e distanciamento em relação ao português brasileiro. Essas dimensões são mediadas pelo humor, que atua tanto como estratégia de engajamento quanto como forma de avaliação indireta.

No contexto desta pesquisa, os dados reforçam o papel do Instagram como espaço de circulação de crenças e atitudes linguísticas, no qual experiências individuais são transformadas em narrativas públicas com potencial de influenciar a percepção de outros usuários. As representações construídas pela humorista não se restringem à sua experiência pessoal, mas contribuem para a produção e circulação de imaginários sobre o português brasileiro e seus falantes.

3.3 Variação semântica, contexto e avaliação do português em discursos humorísticos

No vídeo “Só requer um pouco de esforço”, Paul Cabannes e Lea Maria discutem, em tom humorístico, dificuldades de compreensão do português brasileiro, especialmente quanto à variação semântica e à dependência do contexto. Como nos demais vídeos, as percepções não se restringem ao plano formal, mas revelam crenças, atitudes e estereótipos linguísticos, em consonância com a Sociolinguística.

Ao afirmar que verbos como *coisar*, *mexer* e *pegar* assumem múltiplos significados, Paul expressa a crença de que o português é altamente contextual e flexível. Essa percepção dialoga com o princípio laboviano de que "a heterogeneidade é parte constitutiva da estrutura linguística" (LABOV, 2008), de modo que a polissemia não constitui falha, mas recurso comunicativo socialmente compartilhado.

Em contraste, a afirmação de Lea Maria de que "não dá para conversar" configura uma atitude linguística negativa, ainda que mediada pelo humor. Tal posicionamento revela a expectativa de maior estabilidade semântica, aproximando-se de avaliações normativas que tendem a estigmatizar formas percebidas como pouco claras (LABOV, 2008).

Quando Paul atribui a dificuldade à falta de esforço da interlocutora, desloca-se o foco da língua para o sujeito, reforçando que o domínio linguístico envolve participação nos contextos de uso. Nesse sentido, aprender português implica desenvolver competências pragmáticas e interpretar sentidos situados.

O humor, embora funcione como estratégia de engajamento, também contribui para a circulação de estereótipos — como a ideia de que o português é confuso ou excessivamente ambíguo —, que, conforme Labov (2008), tendem a se cristalizar como representações simplificadas da língua, especialmente em ambientes digitais.

De modo geral, o vídeo evidencia que as crenças linguísticas emergem do confronto entre expectativas normativas e a experiência com a língua em uso. As dificuldades relatadas dizem respeito menos ao léxico e mais à negociação de sentidos em um sistema marcado pela variação e pela contextualidade. Assim, as avaliações produzidas refletem processos sociais de valoração da língua, revelando simultaneamente aproximação e resistência à lógica sociolinguística do português brasileiro.

Com o objetivo de tornar o processo analítico mais transparente, apresenta-se, a seguir, um quadro-síntese das categorias construídas:

Quadro 3 – Categorias analíticas aplicadas ao vídeo "Só requer um pouco de esforço"

Categoria	Definição	Exemplo do corpus
Avaliações explícitas sobre o PB	Julgamentos diretos sobre a língua	"Não dá para conversar"

Crenças linguísticas implícitas	Percepções indiretas sobre funcionamento da língua	Ideia de que o português depende excessivamente do contexto
Representações socioculturais	Relações entre língua, uso e prática social	Associação entre compreensão e esforço do aprendiz
Recursos humorísticos	Estratégias discursivas que produzem humor	Exagero na dificuldade de compreensão
Aspectos linguísticos destacados	Elementos específicos da língua	Uso de verbos polissêmicos como “pegar”, “mexer”, “coisar”

Fonte: Elaborado pelos próprios autores

A análise articulada das seções 3.1, 3.2 e 3.3 evidencia que as percepções de estrangeiros sobre o português brasileiro, quando observadas em conjunto, revelam um quadro complexo e multifacetado de crenças e atitudes linguísticas, fortemente atravessado por dimensões afetivas, socioculturais e ideológicas. No vídeo de @taughtbytek (3.1), predomina uma valorização estética e sensorial da língua, marcada por atitudes positivas em relação à sonoridade e à expressividade fonética do português. Já no vídeo de Lea Maria sobre a festa junina (3.2), observa-se um deslocamento para o estranhamento diante de elementos culturalmente situados, evidenciando crenças relacionadas à expectativa de transparência semântica e à dificuldade de acesso a sentidos construídos nas práticas sociais. Por sua vez, em “Só requer um pouco de esforço” (3.3), a ênfase recai sobre a variação semântica e a polissemia, que são interpretadas, em parte, como obstáculos à comunicação, revelando tensões entre expectativas normativas e o funcionamento efetivo da língua em uso.

Tomados em conjunto, os três recortes mostram que as avaliações sobre o português brasileiro não se restringem à sua estrutura linguística, mas emergem da interação entre experiência individual, repertório cultural e formas de circulação discursiva nas redes sociais. O humor, recorrente nos três vídeos, atua simultaneamente como estratégia de engajamento e como mecanismo de construção e difusão de representações sobre a língua, ora aproximando o sujeito da experiência linguística, ora reforçando estereótipos e simplificações. Desse modo, a seção 3 demonstra que as crenças linguísticas não são estáticas nem homogêneas, mas dinâmicas, situadas e frequentemente contraditórias, oscilando entre valorização, estranhamento e resistência, o que confirma a centralidade da perspectiva sociolinguís-

tica para a compreensão desses fenômenos e reforça a necessidade de abordagens de ensino que considerem a língua em sua dimensão social, cultural e interacional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as crenças linguísticas de estrangeiros sobre a língua falada no Brasil, a partir de vídeos publicados no Instagram. Buscou-se compreender de que modo essas crenças se manifestam em avaliações, atitudes e estereótipos linguísticos, frequentemente mediados pelo humor, e como se relacionam com a variação característica do português brasileiro.

A análise dos dados mostrou que os estrangeiros tendem a avaliar a língua a partir de expectativas normativas, o que gera estranhamento diante da polissemia, das expressões idiomáticas e das variações fonéticas e semânticas. Tais avaliações revelam crenças linguísticas socialmente construídas, que ora valorizam o português brasileiro como expressivo e criativo, ora o percebem como confuso ou difícil. À luz da Sociolinguística, especialmente da perspectiva laboviana, constatou-se que essas percepções não decorrem de falhas linguísticas, mas da natureza heterogênea e contextual da língua.

O estudo também evidenciou que o Instagram se configura como um espaço relevante de circulação e reforço de crenças linguísticas, uma vez que experiências individuais de aprendizagem são transformadas em discursos públicos, capazes de influenciar outras percepções sobre a língua. O humor, embora atue como estratégia discursiva, mostrou-se um recurso que pode tanto aproximar quanto reforçar estereótipos linguísticos e culturais.

A presente pesquisa contribui de modo relevante para a formação de futuros professores de língua portuguesa, especialmente no campo do Português como Língua Estrangeira (PLE), ao evidenciar que o ensino da língua não pode se restringir à dimensão normativa, devendo contemplar sua natureza heterogênea, situada e socioculturalmente construída. Ao analisar as crenças linguísticas de estrangeiros em contextos reais de uso, o estudo permite que o professor em formação compreenda, de maneira concreta, como expectativas de transparência semântica, estabilidade de sentidos e centralidade da norma-padrão impactam a aprendizagem e geram estranhamentos diante de fenômenos recorrentes do português brasileiro, como a polissemia, as expressões idiomáticas e a variação linguística. Nesse

sentido, a pesquisa subsidia a construção de práticas pedagógicas mais críticas e contextualizadas, ao orientar o futuro docente a antecipar tais dificuldades e a incorporá-las ao planejamento didático, por meio de atividades que privilegiem o uso autêntico da língua, a análise de materiais multimodais e a reflexão sobre língua e cultura. Além disso, ao explicitar o papel das crenças, afetos e estereótipos na relação do aprendiz com a língua, o estudo reforça a importância de uma atuação docente sensível à dimensão intercultural, capaz de problematizar visões simplificadoras e promover atitudes linguísticas mais abertas e reflexivas. Dessa forma, a pesquisa contribui para a formação de professores que não apenas dominem conteúdos linguísticos, mas que sejam capazes de mediar processos de ensino-aprendizagem voltados à construção de sentidos, à valorização da diversidade e à inserção efetiva do aprendiz estrangeiro nas práticas sociais do português brasileiro

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2011.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Parábola Editorial, 1999.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas**. In: BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. (org.). *Crenças e ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15–41.

BARCELOS, A. M. F. **Crenças e pesquisa em linguística aplicada**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, n. 2, p. 39–58, 2015.

BEZERRA, M. A.; PIMENTEL, E. **Representações linguísticas em redes sociais digitais.** Recife: EdUFPE, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. **Attitudes and motivation in second-language learning**. Rowley: Newbury House, 1972.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

JENKINS, H. **Cultura da participação**. São Paulo: Aleph, 2009.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LUCCHESI, D. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Contexto, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2014.

OLIVEIRA, G. M. **A geopolítica da língua portuguesa**. Campinas: Pontes, 2013.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

RECUERO, R. **A desinformação nas redes sociais**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SANTAELLA, L. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** São Paulo: Paulus, 2018.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação.** São Paulo: Cortez, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.