



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**FUNÇÃO DE MARCADORES *TIPO ASSIM* E *NÉ* EM ENTREVISTAS DE
ESCOLARES NO RIO DE JANEIRO**

Georgia Pignataro Maruche da Cruz Lima

Rio de Janeiro

2026

Georgia Pignataro Maruche da Cruz Lima

FUNÇÃO DE MARCADORES *TIPO ASSIM* E *NÉ* EM ENTREVISTAS DE ESCOLARES
NO RIO DE JANEIRO

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Linguística
da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como
parte dos requisitos necessários à obtenção do
Título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília de Magalhães Mollica.

Rio de Janeiro

2026

L732f

Lima, Georgia Pignataro Maruche da Cruz
FUNÇÃO DE MARCADORES TIPO ASSIM E NÉ EM
ENTREVISTAS DE ESCOLARES NO RIO DE JANEIRO /
Georgia Pignataro Maruche da Cruz Lima. -- Rio de
Janeiro, 2026.
70 f.

Orientador: Maria Cecilia de Magalhães Mollica.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós
Graduação em Linguística, 2026.

1. Marcadores discursivos. I. Mollica, Maria
Cecilia de Magalhães, orient. II. Título.

GEORGIA PIGNATARO MARUCHE DA CRUZ LIMA

**FUNÇÃO DE MARCADORES *TIPO ASSIM E NÉ* EM ENTREVISTAS DE
ESCOLARES NO RIO DE JANEIRO**

Esta Dissertação foi julgada adequado à obtenção do
título de Mestre em Linguística e aprovada em sua forma
final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Aprovada em

Rio de Janeiro, 9 de fevereiro de 2026.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecilia de Magalhães Mollica

Profa. Dra. Tania Conceição Clemente de Souza

Profa. Dra. Paula Cobucci Ribeiro Dias

Profa. Dra. Elimária Oliveira Lima

Profa. Dra. Karen Sampaio Braga Alonso

A Deus, que me fez forte para realizar todos os meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido e parceiro de vida, Victor Lima, por ter sido a minha fonte diária de apoio, carinho, compreensão, diálogo e amor. Certamente, tê-lo ao meu lado é um grande presente – você conseguiu trazer leveza em momentos de apreensão, conforto nos momentos de cansaço, boas risadas em momentos de descontração, e, sobretudo, acolhimento em cada parte desse processo. A sua parceria fez total diferença em cada detalhe, além de todo o interesse genuíno demonstrado desde o início na pesquisa, sempre buscando fazer parte, à sua maneira, deste trabalho. Uso este espaço para garantir a você, meu amor, que logrou com êxito essa missão.

À minha filhota de quatro patas, Loirinha, que, sem dúvida, nem precisa ter a capacidade de ler este agradecimento para sentir todo o genuíno amor e a plena gratidão que sinto. Minha alegria, meu grude e minha parceira, que carrega em seus olhos cor de mel toda a pureza do seu ser, você me acompanhou em absolutamente todos os detalhes desse percurso, dos momentos quietinha deitada ao meu lado àqueles que veio, carinhosa como é, estender a patinha para receber um carinho rápido entre um parágrafo e outro. Minha golden princesa, meu coração é seu.

À minha mãe, Angela Pignataro, por tudo que sempre fez e faz por mim, entregando tudo de si para estar ao meu lado em todos os momentos. Do detalhe à grandiosidade, a sua ajuda e parceria tornaram esse processo possível sem que tudo ao meu redor fosse deixado de lado. Em você, tenho muito mais do que uma mãe – tenho a minha melhor amiga e companheira de toda e qualquer hora. Espero, a cada passo conquistado, retribuir parte de todo o orgulho e toda a admiração imensuráveis que tenho por você, como mulher e mãe.

Ao meu pai, Jorge Maruche, por depositar toda a confiança, desde sempre, no meu potencial, me incentivando a seguir em frente e alçar novos voos a partir de puro esforço e vasta dedicação. Desde pequena, me sinto extremamente protegida e impulsionada por você, não apenas por todo o exemplo profissional que sempre foi para mim, mas, sobretudo, por ter em você um pai que vibra pelas minhas conquistas como se fossem suas. No fim das contas, parte delas é e sempre será.

À minha sobrinha e afilhada, Maitê Maruche, uma jovem e grandiosa menina de, hoje, nove anos, mas já com um coração acolhedor e puro. Minha linda, jamais me esquecerei das suas palavras para mim, quando estávamos conversando na cozinha, e ouvi “*Dedei, você vai ser mestre, isso vai mudar a sua vida*”. Escrevo este agradecimento com lágrimas nos olhos por me sentir extremamente abençoada por Deus por tê-la como afilhada. Vejo em você sempre um pouco de mim, e, se de alguma maneira quem eu sou hoje for um dia exemplo para você, que sirva para você brilhar, conquistar e crescer, pois pode ser o que quiser. Você é uma menina inteligente, pura e amorosa, e a sua *dedei* morre de orgulho de você.

À minha irmã de coração e alma, Gabrielle Pignataro, por trazer incentivo em suas palavras, sempre demonstrando, na prática, a longa parceria que cultivamos desde sempre. Durante esse processo, ter uma amizade como a sua é um exímio diferencial, o que, afinal, não seria diferente de todos os outros momentos que compartilhamos. Assim como consigo perceber nas suas ações quando trata de mim, me orgulho imensamente de você. Foram momentos, risadas, conversas e vivências que me confirmam, sempre mais, como é bom ter uma irmã que vibra ao seu lado – você por mim, eu por você.

À minha querida orientadora, Cecilia Mollica, pela qual tenho a mais profunda gratidão por ter sido o meu alicerce na realização desta dissertação. Ser orientada por você é, antes de tudo, uma imensa honra – como pesquisadora, profissional e mulher, admiro-a tanto que não imagina. Obrigada por todo o apoio, parceria, confiança, carinho e união. Com a sua orientação, me senti mais forte, capaz e, sobretudo, resiliente. Poder desenhar cada parte deste trabalho com você, por si só, já é uma realização. Que este seja o início de uma parceria duradoura e ainda mais enriquecedora nos passos que virão.

À banca examinadora desta dissertação, composta da Profa. Dra. Tania Clemente, Profa. Dra. Paula Cobucci, Profa. Dra. Elimária Lima e Profa. Dra. Karen Sampaio, pelas quais carrego profunda admiração por toda a trajetória que seguem traçando ao longo dos caminhos acadêmico e profissional. Para mim, é extremamente gratificante e enriquecedor poder contar com contribuições que, certamente, serão fundamentais e relevantes para o meu crescimento enquanto pesquisadora. Obrigada por aceitarem fazer parte deste momento singular do meu percurso acadêmico.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo a análise dos marcadores discursivos tipo/tipo assim e né a partir de entrevistas realizadas com jovens do 3º ano do Ensino Médio. A investigação é pautada nas contribuições da Linguística Funcional e da Sociolinguística e apresenta, à luz das práticas interacionais no contexto escolar, uma análise qualiquantitativa das estratégias comunicativas representadas no uso dos falantes. Para isso, são consideradas as funções pragmático-discursivas e as trajetórias de uso que se firmam na organização dos tópicos e turnos de fala, por meio do processo de gramaticalização desses marcadores. O corpus desta pesquisa é composto de dez entrevistas realizadas individualmente com jovens pertencentes à faixa etária de 16 a 19 anos, com o objetivo de evidenciar os aspectos funcionais, interacionais e sociais que circundam o uso analisado. Além disso, busca-se corroborar, a partir das contribuições de Trudgill (1972) e Labov (1990; 2001), de que maneira fatores extralinguísticos, como o gênero dos falantes, influenciam o uso e a escolha desses elementos no percurso discursivo dos estudantes. Dessa forma, este trabalho une a análise do uso à interação e ao mapeamento social, delimitando o caráter multifuncional desses itens, que evidenciam a capacidade de reorganização linguística e atestam a competência comunicativa dos falantes na emergência e no refinamento de estratégias discursivas.

Palavras-chave: Marcadores discursivos. Gramaticalização. Discursivização. Mudança linguística. Oralidade.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the discourse markers *tipo/tipo assim* and *né* based on interviews conducted with students in the 3rd year of high school. The investigation is grounded in the contributions of Functional Linguistics and Sociolinguistics and presents, in light of interactional practices in the school context, a qualitative-quantitative analysis of the communicative strategies represented in the speakers' usage. To this end, the pragmatic-discursive functions and usage trajectories that emerge in the organization of topics and speaking turns are considered through the process of grammaticalization of these markers. The corpus of this study comprises ten individually conducted interviews with young people aged 16 to 19, aiming to reveal the functional, interactional, and social aspects surrounding the analyzed usage. Moreover, this study seeks to corroborate, drawing on the contributions of Trudgill (1972) and Labov (1990; 2001), how extralinguistic factors, such as speakers' gender, influence the use and selection of these elements in students' discursive trajectories. In this way, the work integrates usage analysis with interaction and social mapping, delineating the multifunctional nature of these items, which demonstrate the capacity for linguistic reorganization and attest to the speakers' communicative competence in the emergence and refinement of discursive strategies.

Keywords: Discourse markers. Grammaticalization. Discursivization. Language change. Orality.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Comparação entre os usos lexical e gramaticalizado de tipo/tipo assim.....	46
Gráfico 2: Distribuição funcional das ocorrências de tipo/tipo assim.....	48
Gráfico 3: Distribuição das funções de tipo/tipo assim por gênero.....	49
Gráfico 4: Distribuição das funções do né.....	51
Gráfico 5: Análise do eixo de reação do interlocutor no uso de né.....	52
Gráfico 6: Distribuição do uso de né no eixo de posição na sentença.....	53
Gráfico 7: Distribuição do total de ocorrências de tipo/tipo assim e né.....	55
Gráfico 8: Distribuição do total de ocorrências por marcador discursivo – Geral.....	57
Gráfico 9: Total de ocorrências dos marcadores por gênero.....	58

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	12
2.	QUESTÕES, HIPÓTESES E OBJETIVOS.....	14
3.	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	17
3.1	Língua, linguagem e práticas discursivas.....	17
3.2	A trajetória de estudos sobre os marcadores discursivos	20
3.3	A gramaticalização e a discursivização à luz da mudança linguística	22
3.4	Os percursos dos marcadores <i>tipo/tipo assim</i> e <i>né</i>	24
3.5	O marcador discursivo <i>tipo</i> e as suas variações.....	29
3.5.1	A Multifuncionalidade de <i>tipo</i> e gramaticalização.....	29
3.5.2	A Competição no Domínio da Comparação e a Narrativa	30
3.5.3	Maturação Cognitiva e Identidade no Ambiente Escolar	30
3.5.4	Tempo Aparente, Graduação Etária e Persistência	31
3.6	A Multifuncionalidade de <i>né</i> e a erosão fonética: da negação à confirmação	32
3.6.1	O Paradoxo da Polaridade: o <i>né</i> como negação?	32
3.7	Comparação Funcional: <i>tipo</i> vs. <i>né</i>	33
3.8	Maturação e Insegurança: o uso no Ensino Médio.....	33
3.9	Estabilidade e Mercado Linguístico	34
4	METODOLOGIA.....	35
4.1	A Constituição do <i>Corpus</i> : a escolha pelo gênero entrevista	37
4.2	Tratamento dos Dados e Perspectivas de Expansão	38
5	ANÁLISE DOS RESULTADOS	40
5.1	Procedimentos de análise	40
5.2	Dados consolidados e resultados obtidos	46
5.2.1	A análise dos resultados de <i>tipo/tipo assim</i>	46
5.3	A análise dos resultados de <i>né</i>	50
5.4	Discussão dos resultados	59
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
	REFERÊNCIAS.....	66

1. INTRODUÇÃO

A sala de aula do Ensino Médio brasileiro é, por excelência, um espaço de tensão linguística. De um lado, reside a expectativa institucional pelo domínio da norma culta, requisito indispensável para a aprovação em vestibulares e para a inserção no mercado de trabalho formal. De outro, pulsa a realidade da interação verbal cotidiana, onde a fala dos estudantes flui regida por regras próprias, dinâmicas e identitárias. É nesse cenário de fronteira que este trabalho se insere, voltando o olhar para o exame de marcadores discursivos (doravante MDs), elementos presentes na oralidade e frequentemente invisibilizados e ou estigmatizados no ambiente escolar.

A presente dissertação nasce da inquietação diante do tratamento dado mais especificamente aos empregos de *tipo* e *né*, na fala de jovens concluintes da educação básica. Frequentemente rotulados pelo senso comum, por vezes pela própria prática pedagógica, como vícios de linguagem, muletas ou sintomas de pobreza vocabular, esses elementos resistem na fala. Se a língua é um sistema econômico e funcional, por que os falantes insistiriam no uso de formas supostamente inúteis? A resposta sugerida por esta investigação é que tais itens não constituem ruídos, mas engrenagens fundamentais de um sistema de estratégias voltado para o gerenciamento da cognição e da interação social.

Ao focar nos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, este estudo captura um momento sociolinguístico singular. Esses sujeitos não são mais crianças adquirindo a língua, nem adultos totalmente integrados às normas profissionais, exigidas em documentos oficiais, textos acadêmicos de diferentes gêneros. Eles habitam um limiar, vivem sob a pressão do tempo real da fala e da necessidade de aprovação do grupo, que costuma exigir usos de gírias e marcas de identidade, ao mesmo tempo em que enfrentam a cobrança pela formalidade adulta.

Sob a ótica da Linguística Funcional e da Sociolinguística, a pesquisa propõe que a variação linguística observada na escola não é um desvio caótico, mas fruto de uma competição funcional. Assim como Labov (1960) demonstrou, na metade do século passado, que o inglês não padrão possui uma lógica interna rigorosa, buscamos aqui compreender a racionalidade por trás do vernáculo brasileiro. O *tipo*, que introduz uma explicação, ou o *né*, que pontua uma frase, não são usos aleatórios, eles operam em domínios distintos. Enquanto uns atuam

gerenciamento da formulação, por meio de operação de reformulação), outros garantem o vínculo com o interlocutor, por meio de estratégias de monitoramento, revelando que a gramática da fala possui mecanismos de autorregulação que a gramática normativa, focada na escrita, muitas vezes falha em descrever.

Portanto, este trabalho não se propõe a fazer uma defesa do vale-tudo linguístico, mas uma análise descritiva e explicativa de como a competência comunicativa se manifesta na prática. Argumentamos que o falante mobiliza um repertório de estratégias linguísticas, os marcadores discursivos (doravante MDs), para dar conta das pressões do processamento on-line. Ao investigar características da fala de saída da escolarização, pretendemos contribuir para compreensão mais refinada da oralidade, que diferencie o erro gramatical de estratégias legítimas de construção do texto falado.

Para conduzir essa discussão, o texto desta dissertação organiza-se em capítulos interdependentes. Após esta introdução, o capítulo 2 dedica-se aos Objetivos e Hipóteses, em que são delineadas as perguntas norteadoras da pesquisa. Na sequência, o capítulo 3, Pressupostos Teóricos, estabelece o diálogo fundamental entre a Sociolinguística Variacionista e a Linguística Funcional, aprofundando os conceitos de gramaticalização e competição funcional necessários para a interpretação dos dados. Segue o capítulo 4, Metodologia, em que detalhamos o desenho do estudo de caso, a constituição da amostra de jovens concluintes e os procedimentos de análise qualiquantitativa adotados para o tratamento do corpus. Por fim, o capítulo 5, Análise dos Resultados, e 6, Considerações Finais, integram a evidência empírica à teoria, oferecendo um quadro detalhado das preferências de uso dos MDs por jovens estudantes concluintes da etapa básica de ensino.

2. QUESTÕES, HIPÓTESES E OBJETIVOS

Esta dissertação configura-se como um estudo de caso de natureza qualiquantitativa, delimitando seu objeto à análise funcional de dois itens de alta frequência na fala espontânea de estudantes concluintes do Ensino Médio: o item *tipo* (e sua variação *tipo assim*) e o item *né*. Nesta pesquisa, tais elementos são categorizados teoricamente como marcadores discursivos, definidos por Castilho (2010) como elementos que atuam na articulação das partes do texto e no gerenciamento da interação, situando-se para além do conteúdo proposicional da sentença.

A análise dos marcadores em tela parte da premissa fundamental segundo a qual o uso recorrente de marcadores na fala não evidencia déficit linguístico, mas o exercício de uma competência comunicativa específica. Conforme o conceito clássico estabelecido por Hymes (1972), a competência vai além do conhecimento gramatical idealizado, ela envolve o saber social e cultural que permite ao falante adequar sua produção ao contexto. Ao utilizarem *tipo* e *né* intensivamente, os estudantes demonstram domínio das regras de uso de sua comunidade de prática, ajustando sua linguagem às necessidades de processamento rápido e de solidariedade entre pares.

É imperativo estabelecer a distinção entre as modalidades de uso da língua. Conforme postula Marcuschi (2001), a oralidade e a escrita supõem práticas sociais distintas que demandam estratégias cognitivas diferentes. Entende-se que, na fala espontânea, a recorrência de *tipo* e *né* obedece a princípios de economia cognitiva, contudo, sua motivação funcional colide frequentemente com a cultura normativa escolar. Como observa Freitag (2007, p. 31):

A origem do estigma que recai sobre os marcadores discursivos começa na escola. Por não serem normatizados, em aulas de língua portuguesa, os marcadores discursivos costumam ser alvo de repúdio, por parte dos professores ou até mesmo pela instituição. Esse repúdio ignora que o uso de marcadores discursivos em contextos de insegurança é uma característica da sua função de pontuantes, ou seja, marcadores de ritmo e preenchedores de pausas. Existe uma necessidade de se preencher os vazios na interação, seja para manter o canal comunicativo aberto, manter o turno ou solicitar aquiescência do interlocutor.

O recorte nos alunos do 3º ano se justifica pelo momento sociolinguístico de transição crítica. Esses sujeitos, situados no limiar entre a cultura juvenil escolar e as pressões do mercado de trabalho ou do ensino superior, oferecem um observatório privilegiado. Nesta etapa da pesquisa, os objetivos e hipóteses foram desenhados considerando este recorte específico, servindo como base para futuras etapas de investigação que poderão envolver a ampliação da amostra e a comparação sistemática entre a modalidade oral e a escrita monitorada.

Este estudo trabalha com a premissa da competição funcional. Os marcadores *tipo* e *né* vencem a competição com outras formas disponíveis na língua, como *ou seja*, *por exemplo*, *sabe*, *entendeu*, devido a fatores pragmáticos e cognitivos.

As hipóteses centrais são:

Hipótese da Gramaticalização e Menor Custo Cognitivo (Item *Tipo*): Hipotetiza-se que *tipo* se encontra em estágio avançado de gramaticalização, sendo preferido em detrimento de conectivos mais formais como *ou seja*, *isto é* ou *por exemplo*. A preferência pelo emprego de *tipo* deve-se ao menor custo cognitivo, pois *ou seja* exige uma retificação definidora exata e *tipo* atua como um *hedge* (atenuador) e introdutor de citação (Mattos, 2006; Freitag, 2008). Ele permite que o aluno introduza uma ideia aproximada sem se comprometer com a precisão absoluta, protegendo sua face.

Hipótese do Monitoramento Fático e Polidez (Item *Né*): Hipotetiza-se que o *né* atua preponderantemente como estratégia de monitoramento, vencendo a competição com formas como *sabe?*, *entendeu?* ou *cê tá ligado?*. A predominância do *né* explica-se pela leveza interacional. O uso de *entendeu?* pode soar autoritário ou ameaçador à face do ouvinte, sugerindo dificuldade de compreensão. O *né*, por sua vez, funciona como uma partícula de baixo custo social, buscando apenas a concordância rítmica e a adesão momentânea, teste de canal, nos termos de Urbano (1998).

Hipótese do *Age-Grading*: Hipotetiza-se que a alta densidade desses marcadores configura um fenômeno de graduação etária (Labov, 1994). O uso intensivo apresenta-se como marca de identidade de grupo, esperando-se que os concluintes possuam competência comunicativa adequada para alternar registros em contextos formais futuros.

Para testar tais hipóteses e compreender o fenômeno, definiram-se os seguintes objetivos:

Objetivo geral: Analisar, sob uma perspectiva qualiquantitativa, a multifuncionalidade e o estatuto sociolinguístico dos marcadores discursivos *tipo* e *né* na oralidade de estudantes concluintes do Ensino Médio.

Objetivos específicos:

- 1 - Mapear a frequência dos itens no *corpus*, distinguindo estatisticamente os usos discursivos dos usos lexicais ou interrogativos plenos.
- 2 - Identificar as funções pragmáticas de reformulação/atenuação (no caso do *tipo*) e de monitoramento fático (no caso do *né*).
- 3 - Discutir a preferência por esses marcadores frente a outras estratégias possíveis na língua, justificando a escolha pela economia cognitiva e estratégias de polidez.
- 4 - Contextualizar o uso desses itens não como falha de aquisição da norma, mas como exercício de competência comunicativa e traço de identidade etária (*age-grading*).

A importância de um trabalho desta natureza para o cenário da Sociolinguística e da Linguística Funcional reside na investigação da fala de saída da escolarização básica. Diferentemente de estudos que analisam corpora de mídia ou de falantes adultos cultos, esta pesquisa inova ao focalizar como a gramaticalização (Heine, 1993) ocorre *in vivo* no ambiente escolar.

O estudo contribui para demonstrar, portanto, que a instrução formal normativa não apaga o vernáculo, mas convive com ele em distribuição complementar. Ao detalhar como estudantes prestes a se tornarem adultos utilizam funcionalmente *tipo* e *né*, a pesquisa preenche uma lacuna sobre a competência comunicativa de falantes brasileiros jovens.

Ele desafia a visão reducionista de que o vernáculo juvenil é mero ruído ou déficit, ressignificando-o como um sistema sofisticado de competência pragmática. O trabalho dialoga diretamente com a pesquisa seminal de Labov (1969), *The Logic of Nonstandard English*.

Assim como Labov demonstrou, ainda na década de 1960, que o Inglês Vernáculo Afro-Americano (AAVE) não era uma versão quebrada da língua, mas um sistema com regras lógicas rigorosas, este estudo evidencia que o uso de marcadores pelos estudantes brasileiros obedece a uma lógica funcional precisa de gerenciamento da interação e da cognição, longe de ser um sintoma de privação verbal.

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

3.1 Língua, linguagem e práticas discursivas

No decorrer dos estudos linguísticos, a língua e a linguagem têm sido concebidas de formas distintas. Para tanto, pode-se ressaltar a perspectiva saussuriana, refletindo que

“Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade.” (SAUSSURE, 2006 [1973], p. 17)

Para Saussure (1973), a linguagem parte de princípios interacionais e sociais, de modo que representa a concretização da faculdade da linguagem, materializada no funcionamento da língua enquanto sistema compartilhado de signos

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 2004, p. 17)

Nessa perspectiva, a língua constitui um fato social, exterior ao falante, embora seja por ele internalizada. A partir disso, a fala corresponde ao uso particular e individual desse sistema em situações concretas de interação. No entanto, ainda que a descrição estrutural da língua seja privilegiada por Saussure (1973), a dimensão social se revela a partir da perspectiva de Labov (1968), que rompe com a dicotomia entre diacronia e sincronia saussuriana, demonstrando que o sistema linguístico se sustenta por meio da coletividade que o reconhece, o legitima e o atualiza no uso. A proposição laboviana é de que a língua não pode ser concebida como um sistema homogêneo nem como produto de um falante-

ouvinte idealizado, uma vez que as comunidades de fala se caracterizam, constitutivamente, pela heterogeneidade e variação. De acordo com Labov (1968)

Os fatos da heterogeneidade, até agora, não se harmonizaram bem com a abordagem estrutural da língua. [...] Pois quanto mais os linguistas têm ficado impressionados com a existência da estrutura da língua, e quanto mais eles têm apoiado essa observação com argumentos dedutivos sobre as vantagens funcionais da estrutura, mas misteriosa tem se tornado a transição de uma língua de um estado para outro. Afinal, se uma língua tem de ser estruturada, a fim de funcionar eficientemente, como é que as pessoas continuam a falar enquanto a língua muda, isto é, enquanto passa por períodos de menor sistematicidade? [...] (Weinreich, Labov & Herzog 1968 (2006): 100-101)

Cumprido destacar, então, a impossibilidade de “entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre” (p. 21). Para Labov (1968), a investigação linguística deve partir dos dados empíricos do uso cotidiano, evitando a construção simultânea de teoria e evidências, e buscar uma articulação rigorosa entre descrição e explicação, visto que “as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua [...] como uma força social imanente agindo no presente vivo” (p. 21).

A partir dessa perspectiva, Labov (1968) entende o conceito de língua como um sistema heterogêneo, ainda que a variação possa ser sistematizada. Não se trata, portanto, de um desordenamento linguístico que implica a ausência de regras e padrões, mas uma interligação que imbrica contextos categóricos e variáveis. Dessa maneira, percebe-se que a heterogeneidade não pressupõe o assistemático, mas viabiliza que, em certos contextos sociolinguísticos, possamos nos comunicar de diferentes maneiras.

Com isso, observa-se que a linguagem está diretamente ligada à variação para Labov (1968), além de pontuar que os falantes condicionam os seus modos de fala a partir de enquadramentos determinados, como relações simétricas ou assimétricas entre falante e interlocutor, a exemplo das relações de poder e solidariedade; contexto social em que está inserido (casa, escola, trabalho); e tópico discursivo (LABOV, 2003). Sob o enfoque laboviano, portanto, o falante não apresenta um estilo único, mas molda-se ao cenário que o circunda para desempenhar as especificidades discursivas referentes a ele.

Já Koch (2000), em explanação acerca da linguagem, sintetiza três principais modos de definição

- a. *como representação (“espelho”) do mundo e do pensamento;*
- b. *como instrumento (“ferramenta”) de comunicação;*
- c. *como forma (“lugar”) de interação e ação. (p. 7)*

A partir dessas três vertentes, pode-se observar a “linguagem enquanto atividade” (p. 9), entendendo a ação realizada na e por meio da linguagem. Com isso, tornou-se possível apreender a linguística do discurso, que se ocupa “das manifestações linguísticas produzidas por indivíduos concretos em situações concretas, sob determinadas condições de produção” (p. 9), de modo a compreender como a interação social, a partir da linguagem, traz diferentes formas, resultados e propósitos na interlocução, uma vez que

“Quando interagimos através da linguagem (quando nos propomos a jogar o ‘jogo’), temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos *atuar* sobre o(s) outro(s) de determinada maneira, obter dele(s) determinadas reações (verbais ou não verbais)”. (KOCH, 2000, p. 29)

Dessa maneira, é importante pontuar que a linguagem, indissociada da interação, deve ser entendida a partir da diferenciação entre o texto escrito e falado. Enquanto o primeiro possibilita a retificação de padrões e revisões, o último “emerge no próprio momento da interação: ele é o seu próprio rascunho” (KOCH, 2000, p. 78). Assim, fica claro que a interação decorre das intenções comunicativas primárias do falante, que, por sua vez, utiliza os meios aos quais pode recorrer para garantir as (re)ações ligadas à sua interlocução. Com isso, a fala “vai revelando seus próprios processos de feitura, enquanto a escrita só mostra o produto, escondendo o processo de sua criação” (FÁVERO, 2005, p. 78).

A partir do entendimento acerca do caráter social e comunicativo da língua, Marcuschi (1986) afirma que há boas razões para o estudo das práticas conversacionais, isto é, sobre a conversação, pois

“ela é a prática mais comum no dia a dia do ser humano [...] desenvolve o espaço privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real, sendo uma das formas mais eficientes de controle social imediato [...] por fim,

exige uma enorme coordenação de ações que exorbitam em muito a simples habilidade linguística dos falantes” (p. 5)

Dessa forma, fica claro que o contexto discursivo representa profunda importância quando se trata do estudo sociolinguístico, sobretudo ao contextualizar o cenário de interlocução a ser analisado neste trabalho. Com estrita aproximação à prática, o uso de marcadores discursivos como *tipo/tipo assim* e *né* demonstra a efetividade linguística desempenhada pelos falantes no que se refere ao uso prático de ferramentas linguísticas que visam produzir os efeitos subjacentes à mensagem. Dentre as propriedades ligadas ao processo conversacional, Marcuschi (1986) destaca que “a fala pode ser contínua ou descontínua” e “são usadas técnicas de atribuição de turnos” (p. 18), o que corrobora a ideia de que os MDs apresentam funções determinadas entre os turnos da fala, de modo a garantir os efeitos resultantes da efetiva comunicação.

Ao tratar da produção resultante da emergência comunicativa do texto falado, há a reverberação dos marcadores discursivos como partículas determinantes desse processo. A partir de inserções, exemplificações, retomadas e decisões, o uso de MDs demonstra a capacidade sociolinguística e contextual apresentada na comunicação oralizada dos falantes de buscar apoio discursivo em diferentes contextos e turnos de fala. Esse fornecimento de pistas obedece a princípios comunicativos (Marcuschi, 1986), inserindo os marcadores discursivos em funções conversacionais e sintáticas.

Os recursos verbais que operam como marcadores formam uma classe de palavras ou expressões altamente estereotipadas, de grande ocorrência e recorrência. Não contribuem propriamente com informações novas para o desenvolvimento do tópico, mas situam-no no contexto geral, particular ou pessoal da conversação (MARCUSCHI, 1986, p. 62).

3.2 A trajetória de estudos sobre os marcadores discursivos

Para que seja possível entender o papel dos marcadores discursivos no contexto interacional analisado por esta pesquisa, é preciso refletir acerca dos caminhos pelos quais o estudo dessas ferramentas linguísticas foi desenvolvido. A partir disso, é possível observar que o fim da década de 1990 foi marcado pelos estudos primários sobre o tema, sobretudo focalizando a descrição de uso e as proposições de tipologias dos MDs (CASTILHO, 1989; MARCUSCHI, 1989). No entanto, é a partir da contribuição precursora de Macedo e Silva

(1996) e Macedo (1997) que a abordagem sobre os marcadores passa a ser ligada ao contexto social, isto é, em que há a correlação entre a forma e o uso — proposição que embasa a perspectiva desta análise.

De acordo com Macedo e Silva (1996), estudar os marcadores discursivos à época era tal como uma “floresta virgem, em que o número e tamanho das árvores e o emaranhado do bosque dificultam seu estudo” (p. 14). A partir dessa perspectiva pioneira, pode-se observar que os marcadores discursivos estão envolvidos em macrofunções discursivas, uma vez que realizam a organização interna do discurso do início ao final dos tópicos e parágrafos. Além disso, são preponderantes para a “manutenção da interação dialógica” (p. 14), pois organizam os turnos, sendo ativos, inclusive, para o processamento da fala na memória.

Cumprе ressaltar, a partir de Macedo (1997), que os marcadores discursivos estão envolvidos na “organização do discurso” (p. 110), com as citadas funções:

“A de verificar a própria interação (o falante se certifica se está sendo compreendido”); a de organizar ou articular o texto (esta é a função de manter a coesão das partes, quer do texto, quer das orações. Assim como temos as conjunções para conectar as orações marcadores que, mesmo não categorizados como conjunções em nossas gramáticas, funcionam como tal e ainda marcadores que ligam trechos maiores, como o parágrafo, e seriam como as conjunções do texto; a de reformular (uma função relacionada ao processamento on-line, pois serve para correção ou rephraseamento do que está sendo dito); a de manter a harmonia entre os interlocutores (funções atenuadoras ou mitigador ligadas à polidez)”. (p. 110)

Dentre os marcadores discursivos analisados por Macedo e Silva (1996) e Macedo (1997), resalta-se a inserção de *né*, MD doravante levantado nesta pesquisa, como requisito de apoio discursivo (RAD), sendo “usado para checar a atenção do interlocutor” (MACEDO, 1997, p. 110). A partir disso, é interessante perceber que os RADs são previsíveis e sistemáticos, com atuação voltada à interlocução e, sobretudo, ao “teste de atenção do ouvinte” (FREITAG, 2009, p. 3). É interessante observar, dessa forma, que os marcadores atuam como articuladores linguísticos das interações sociais, de modo a orientar o que precisa e será compreendido pelo ouvinte, uma vez que “exercem função essencialmente interativa” (PEREIRA, 1995, p. 50).

É fundamental destacar também a escolha de analisar os marcadores *tipo/tipo assim*, uma vez que se trata de recursos com crescente e sistemático uso linguístico por parte dos falantes, sobretudo na faixa etária de 16 a 20 anos, a qual foi analisada por este trabalho. Hernandez (2005) apresenta, a partir da investigação dos usos sincrônicos e diacrônicos desse item, “o estatuto da mudança sob a perspectiva da gramaticalização e da sociolinguística, posto que motivações internas e externas se imbricam em muitos trajetos de deslizamentos funcionais dos itens analisados” (p. 10). Trata-se, nesse contexto, de um trabalho pioneiro, que analisa os marcadores discursivos como resultado do processo de gramaticalização no que concerne à mudança linguística.

3.3 A gramaticalização e a discursivização à luz da mudança linguística

Pode-se afirmar que a análise dos marcadores discursivos pressupõe a compreensão do processo de gramaticalização. Segundo Hernandez et al. (2007), a gramaticalização “se instaura no momento em que uma unidade linguística começa a adquirir propriedades de formas gramaticais ou, se já possui estatuto gramatical, **tem sua gramaticalidade ampliada**” (p. 16, grifo nosso). Com isso, percebe-se tanto a inserção de uma unidade lexical que passa a apresentar características gramaticais quanto a ampliação da gramaticalidade, no último caso, que demonstra a expansão das funções de um elemento gramatical na estrutura da língua.

Já Freitag (2007), a partir de ampla definição, descreve que

“a gramaticalização é um processo unidirecional de mudança, e estruturas uma vez gramaticalizadas podem continuar a se gramaticalizar: o percurso de mudança de itens lexicais pode não acabar com o ganho de funções gramaticais, mas pode continuar em direção a funções de natureza pragmática, ligadas à interação e ao processamento da fala” (p. 3).

Dessa maneira, fica claro que a gramaticalização é um “processo segundo o qual itens lexicais e construções sintáticas, em determinados contextos, passam a assumir funções gramaticais” (MARTELOTTA, 2008, p. 42). A partir desse contexto, é possível observar que os marcadores discursivos estão diretamente vinculados à gramaticalização, pois deixaram de ser elementos de singular interação e passaram a modular e organizar o discurso, com o desempenho de funções gramaticais.

Ao passo que a gramaticalização se apropria de observar o percurso atravessado pelo item lexical até se tornar item gramatical, Martelotta, Votre e Cezario (1996) trazem à luz a ideia de discursivização

Em síntese, entendemos discursivização como um processo de mudança linguística que basicamente gera marcadores discursivos (sendo a função de preenchedor de pausa a que reflete estágios mais avançados de discursivização, por ser a que menos guarda características dos usos originais) (MARTELOTTA; VOTRE & CEZARIO, 1996, p. 36-37).

Como um processo paralelo àquele da gramaticalização, a discursivização é entendida como o caminho que o item percorre do léxico ao discurso por meio da gramática. Isso quer dizer, portanto, que um item já gramaticalizado assume a função de marcador discursivo, a partir da trajetória *léxico - gramática - discurso*. Distinguem-se, então, os conceitos de gramaticalização e discursivização

Gramaticalização leva um item lexical ou construção sintática a assumir funções referentes à organização interna do discurso ou a estratégias comunicativas. Discursivização leva o item já gramaticalizado a assumir função de marcador discursivo, reorganizando o discurso, quando a sua restrição de linearidade é momentaneamente perdida, ou servindo para preencher o vazio causado por essa perda da linearidade (MARTELOTTA & AREAS, 2003, p. 6).

A decorrência desses processos, portanto, pode ser alicerçada à proposição de Marcuschi (1986), que ressalta, a partir da análise da conversação (AC), que “os marcadores do texto conversacional são específicos e com funções tanto conversacionais quanto sintáticas” (p. 61). Nesse contexto, os marcadores podem atuar de acordo com a função discursiva que apresenta, isto é, sustentação de turno, preenchimento de pausa, organização do pensamento, monitoramento do ouvinte, mas também considerando a função sintática, como a sintaxe da interação ou “segmentação e [...] encadeamento das estruturas linguísticas” (p. 72).

Fica claro, portanto, que os processos de gramaticalização e discursivização estão diretamente imbricados à mudança linguística, que é entendida por Labov (2006) como

“O processo de mudança linguística pode ser considerado em três estágios (cf. Sturtevant 1947: cap. 8). Na sua origem, uma mudança é uma das inúmeras variações confinadas ao uso de algumas pessoas. Na sua propagação, a mudança é adotada por números tão amplos de falantes que ela passa a contrastar com a forma mais antiga ao longo de uma ampla frente de interação

social. No seu término, a mudança alcança regularidade pela eliminação de variantes concorrentes.” (p. 152)

Vale ressaltar, portanto, a articulação entre os conceitos de gramaticalização e discursivização à mudança linguística, sobretudo ao considerar-se a análise dos marcadores discursivos *tipo/tipo assim* e *né*, pois podem ser compreendidos como resultados de variações inicialmente restritas a um determinado grupo de falantes, com variações determinadas a contextos interacionais específicos, o que configura o estágio inicial de mudança repercutido por Labov (2006).

À medida que tais usos se difundem no discurso juvenil e passam a integrar práticas comunicativas recorrentes no espaço escolar, por exemplo, observa-se o estágio de propagação, no qual as formas emergentes passam a contrastar com os usos precedentes e assumem funções discursivas relativamente estáveis, associadas à organização do discurso, à negociação interacional e ao gerenciamento da fala, além das intenções do falante pertencente àquela comunidade de fala.

Por fim, a recorrência sistemática desses marcadores em diferentes situações de interação remonta a um processo de consolidação funcional, em que a gramaticalização e posterior discursivização operam como mecanismos que regularizam os usos e reduzem a concorrência entre as variantes, sem eliminar a heterogeneidade constitutiva da língua. Nesse sentido, a análise dos MDs *tipo/tipo assim* e *né* permite observar a mudança linguística em curso, ancorada no uso efetivo da língua e nas dinâmicas sociais da comunidade escolar investigada.

3.4 Os percursos dos marcadores *tipo/tipo assim* e *né*

Os marcadores discursivos “são muito frequentes no texto falado, e com funções bastante variadas” (KOCH, 2014, p. 42). Embora utilizados para basear as especificidades do falante, os marcadores discursivos podem exercer mais de uma função, a depender do contexto em que estão inseridos. De acordo com Urbano et al. (2006), “é preciso ter sempre em conta

que, na dinâmica das relações textuais, dificilmente um determinado MD exerce uma única função em caráter permanente e absoluto” (p. 385).

Ao analisar o marcador *né*, os autores destacam o traço fático de natureza desse MD, que, geralmente, é produzido após um enunciado declarativo. Além disso, Macedo (1997) destaca o *né* como o marcador “mais nitidamente interacional” (p. 115), pois exerce uma “função tão necessária a alguém com pouca fluência, que é a de assegurar o falante de que o interlocutor o está seguindo” (p. 115). A exemplo, podemos observar dois exemplos das transcrições das entrevistas realizadas nesta pesquisa:

(T1) Bom, eu acho que o que foi bom pra mim na escola foi o aprendizado, *né*? Eu acho que a escola, assim, desde o maternal, desde lá de pequenininho até agora, é bastante importante pra gente poder ver o que que a gente vai ser futuramente, e pra mim isso é bastante importante, os professores, tanto a escola, assim, o ensino da escola é bom.

(T2) Foi meio estranho ficar aqui, porque eu estudei a minha vida toda em escola particular, e teve um ano específico que eu fiquei em escola pública, e a escola daqui também é pública, só que é diferente das escolas estaduais, municipais, *né*? Então foi um *choquezinho*.

Nesses casos, é possível verificar que o MD *né* apresenta uma característica não só ligada à função que privilegia o contato na interlocução, mas um posicionamento em final de turno costumeiramente como é realizado, com o objetivo de reafirmar o enunciado que o precede. Sob o prisma de Urbano et al. (2006), esse marcador discursivo parece provir, em quase totalidade, da matriz “*isso não é verdade?*”, a partir do percurso “*Isso não é verdade? > Não é verdade? > Não é? > Num é? > Né?*” (p. 472).

Com ocorrências significativas, é procedida a possibilidade de o MD “*né*” ser apontado como a forma mais esvaziada em se tratando de semântica e fonética, quando comparado a similares como “*não é*”, “*num é*”, por exemplo. Outra importante contribuição ligada à ocorrência desse marcador discursivo é a de Martelotta e Alcântara (1996), que destacam a redução fonética do marcador, como “***não é verdade? > não é? > né?***” (p. 56), propondo o esvaziamento de significado do MD ao longo desse percurso.

Outro ponto de análise acerca do MD “né” parte de Mollica et al. (2022), contexto em que esse marcador discursivo também é entendido como funcionalmente fático

“A função fática, frequente em interações espontâneas, mas também encontradas em outros tipos discursivos, desempenha papel de checar o contato entre os interlocutores, de localizar a informação, servindo para prolongar ou descontinuar a interação, ou mesmo confirmar a atenção compartilhada do interlocutor na comunicação ‘online’.” (p. 32)

Um aspecto trazido à luz nesse contexto é o fato de o MD *né*, assim como os demais representantes semânticos pertencentes a essas características, se particularizar ao não estar no interior da proposição do enunciado, isto é, é exterior ao conteúdo declarativo e “sintaticamente independente” (p. 32). Trata-se, então, de pausas preenchidas que sinalizam a manutenção do turno de fala e o engajamento do falante no processo enunciativo. Nesse contexto, tal operador escopa o constituinte nominal em fase de elaboração, funcionando como estratégia de planejamento discursivo.

Nesse cenário, Marcuschi (1986) considera o *né* como um sinal de saída ou entrega de turno, categoria referida a elementos costumeiramente ocorridos em final de turno, de maneira predominante na forma interrogativa, assim como Koch (2000), que traz à luz a percepção com relação a esse uso como típico de marcador discursivo. Além disso, a autora destaca que os marcadores fornecem “pistas importantes para os interlocutores, visto que eles ‘pontuam’ o texto” (p. 123).

Cumprido destacar as formas discursivas *tipo/tipo assim*, que também serão analisadas nesta pesquisa e servem para exprimir, segundo Mollica et al. (2022), explicação e exemplificação. De acordo com a referência primária nos estudos desses marcadores, há a contribuição de Hernandes (2005), que ressalta

“Não é demais repetir que, no português falado urbano, é bastante comum o uso da palavra *tipo* e da locução *tipo assim*. São usos normalmente avaliados como gírias, por serem mais evidentemente empregados por falantes de faixa etária jovem, contudo o que presenciamos é uma ampliação desses usos de modo que não se pode propriamente falar em gíria de adolescentes, já que os falantes que têm contato intenso com aqueles agregam tais usos ao seu

idioleto.”

(p.

68)

Essas expressões vêm sofrendo “deslizamentos funcionais” (p. 69) no contexto interacional do português brasileiro, de modo a ampliar as funções adaptativas pertinentes à mudança linguística em movimento. Hernandez (2005) reitera que se trata do papel social da língua, de “servir à comunicação, à interação, à necessidade de estabelecer as identidades sociais” (p. 69).

Dessa maneira, é apresentada uma série de seis padrões funcionais aos quais os usos obedecem, remontando à hierarquização escalar e unidirecional de Hernandez (2005), que apresenta o MD *tipo* como (1) substantivo referenciador, que engloba usos de *tipo* que funcionam como substantivo, podendo acompanhar determinantes e modificadores; (2) substantivo classificador, que envolve casos nos quais o uso é ligado à classificação; (3) preposição exemplificativa, subgrupo voltado aos empregos de *tipo* preposicionais; (4) conjunção comparativa, em que o item une uma oração-núcleo e uma oração hipotática, de base comparativa; (5) delimitador aproximativo, em que há a expressão de aproximação; e (6) discursivo – marcador, que, acompanhado do advérbio *assim*, é utilizado como finalizador de subtópico.

Vale ressaltar, portanto, que as variáveis envolvidas no uso de *tipo/tipo assim* revelam como os falantes mobilizam o item para modular significado, gerenciar relações de contraste ou aproximação e organizar o fluxo discursivo, configurando padrões funcionais de interação, uma vez que “o texto falado apresenta-se em se fazendo (*in statu nascendi*), isto é, em sua própria gênese, tendendo, pois, a pôr a nu o próprio processo da sua construção” (KOCH, 2019, p. 44).

Já o estudo de Bittencourt (1999) sobre esses MDs detalha que “os neologismos funcionais do termo *tipo*, acoplado, ou não, ao advérbio *assim*, não devem ser interpretados como resultado de carência de conhecimento vocabular, da parte do usuário, mas como a efeitos de processos como o de gramaticalização e discursivização, agenciados no ‘fazer linguageiro’.” (p. 44).

Outro fator importante destacado por Hernandez (2005) é com relação ao amplo uso de *tipo/tipo assim* primordialmente pelo público jovem, que não se justifica apenas pela disseminação interacional que os envolve, mas caracteriza também uma “marca de informalidade e de identidade entre os jovens” (p. 164). Em se tratando disso, é interessante

perceber como a mudança linguística pode ser analisada tanto diacrônica quanto sincronicamente sem que haja necessariamente uma dicotomia entre esses contextos, assim como privilegia Labov (1968), uma vez que o trabalho precursor de Hernandes (2005) reflete sobre o estigma, à época, estar ligado à gíria *tipo assim*, considerada mais “presa à conversação” e com mais “saliência social” (p. 166).

No entanto, será possível observar, na análise dos dados desta pesquisa, uma movimentação linguística de aparente queda com relação ao *tipo assim* quando comparada à utilização de *tipo*, sobretudo na faixa etária entrevistada – de 16 a 20 anos –, o que corrobora a existência de constantes flutuações ligadas ao uso de marcadores discursivos no contexto sociolinguístico, pois “a atitude linguística do falante diante de um item inovador torna-se peça-chave na transmissão linguística desse uso” (HERNANDES, 2005, p. 172). Sobre esse uso, apresentamos dois exemplos nas entrevistas transcritas, realizadas nesta pesquisa:

(T3) Eu acho que, ele consegue dar uma aula muito boa, sabe, *tipo*, ele, ele vai falando, assim, de uma forma que, por mais que eu nem gostasse da matéria no início, eu consigo ter interesse, porque ele vai falando sobre a matéria, vai falando, *tipo*, curiosidades sobre aquilo.

(T4) Passei no CP2 e eu tive uma dificuldade para entender a matéria, até porque eu entrei na metade do ano, *tipo assim*, uma semana ou duas semanas para começar a prova, então eu tive que pegar a matéria por inteiro.

Cumpramos ressaltar, portanto, que o processo de construção do texto falado envolve uma série de interligações que demonstram o vasto leque de configurações textuais, dos quais os marcadores discursivos são parte preponderante, uma vez que “não contribuem propriamente com informações novas para o desenvolvimento do tópico, mas situam-no no contexto geral, particular ou pessoal da conversação” (MARCUSCHI, 1986, p. 62). Além disso, Fávero (2005) destaca a ampla gama de funções dos MDs como sustentadores discursivos da fala

“Considerando as funções e argumentativas dos marcadores conversacionais, verificamos que esses elementos desempenham papel de especificadores, coordenadores, subordinadores, entre outros. Por meio desses marcadores, podem-se explicar os deslocamentos referenciais locais ou globais com a

função de conduzir e orientar as atividades do locutor e do seu interlocutor”
(FÁVERO, 2005, p. 47).

3.5 O marcador discursivo *tipo* e as suas variações

3.5.1 A Multifuncionalidade de *tipo* e gramaticalização

O uso do item lexical *tipo* e de suas variantes *tipo assim* e *tipo que* constitui fenômeno produtivo e, paradoxalmente, estigmatizado no português brasileiro contemporâneo. Frequentemente classificado pelo senso comum como vício de linguagem ou sintoma de pobreza vocabular, esse marcador discursivo revela, sob a ótica da Linguística Funcional e da Sociolinguística, a complexidade dos processos de mudança. Longe de representar um erro, o emprego de *tipo* atende a necessidades cognitivas e interacionais, operando como estratégia de polidez e planejamento discursivo.

Para situar esse uso não como desvio, mas como processo natural, é imperativo aprofundar a compreensão do que vem a ser gramaticalização. Definido por Hopper e Traugott (2003), esse conceito descreve o processo unidirecional pelo qual itens lexicais (palavras com conteúdo pleno, como substantivos) transformam-se em itens gramaticais. O primeiro mecanismo é a dessemantização ou branqueamento semântico (*semantic bleaching*). Segundo Martelotta (2011), o item perde traços semânticos específicos para ganhar aplicabilidade em contextos variados. Um exemplo canônico no português, citado por Castilho (2010), é o verbo *ir*, que se deslocou da marcação física de movimento em *vou ao mercado* para marcar tempo futuro em *vou estudar*.

O mesmo ocorre com *tipo*. Tavares (2003) descreve essa trajetória de mudança categorial: o termo migra da classe dos substantivos (sentido de espécie ou classe) para atuar como preposição com valor comparativo e, finalmente, consolida-se como marcador discursivo. Estruturalmente, observa-se a decategorialização descrita por Hopper (1991). Enquanto o substantivo aceita plural e determinantes em *os tipos de flores*, o marcador gramaticalizado *tipo/tipo assim* torna-se invariável e fixo.

Hernandez (2003; 2007) demonstra que, nessa fase gramaticalizada, *tipo* não é uma palavra vazia, mas funciona primordialmente como marcador de aproximação. O emprego de

tipo sinaliza ao ouvinte que o termo seguinte não é a definição exata, mas a melhor aproximação possível, criando uma categoria *ad hoc*. Isso gera uma indeterminação referencial estratégica que permite ao falante manter o fluxo comunicativo sem pausas excessivas. Concomitantemente, ocorre a subjetivação (Traugott, 1989): no uso *ele ficou tipo chateado*, o falante não categoriza apenas a emoção, mas expressa a sua avaliação subjetiva sobre a cena.

3.5.2 A Competição no Domínio da Comparação e a Narrativa

A versatilidade semântica da forma é tamanha que *tipo* transpôs as fronteiras para competir no domínio da comparação. Roncarati (2009) investiga esse fenômeno no PB, classificando como comparativas as formas *tipo* e *feito* em competição com a conjunção canônica *como* e a locução vernácula *que nem*. A análise de Roncarati (2009) sobre o item *feito* aponta também para um processo de esvaziamento de propriedades verbais. A prova cabal é a perda da flexão de gênero e número: diz-se *ela é feito a mãe*, e não *feita a mãe*. Com estatuto de conectivo, *feito* carrega a semântica de modo e oferece uma alternativa mais coloquial ao *como*. A autora conclui que a coexistência de *como*, *que nem*, *feito* e *tipo* configura uma distribuição em camadas (*layering*), conceito de Hopper (1991), que prevê as formas novas e antigas coexistirem de modo a oferecer um leque estilístico variado ao falante.

Além da comparação, observa-se uma inovação sintática mais radical descrita por Rocha e Matos (2012), o uso de *tipo* como *verbo dicendi* ou introdutor de citação direta (*quotative*). Em construções como *ele olhou para mim tipo: não acredito*, o marcador substitui verbos tradicionais como *disse* ou *perguntou*. O fenômeno encontra paralelo exato no uso da forma *like* em inglês, estudado por Tagliamonte e D'Arcy (2009), bem como no *en plan* do espanhol e no *genre* do francês, confirmando ser uma tendência global de renovação dos mecanismos de citação liderada por jovens.

3.5.3 Maturação Cognitiva e Identidade no Ambiente Escolar

A onipresença de marcadores como *tipo* obedece a uma curva de maturação etária. A pesquisa sociolinguística demonstra que esse uso específico não nasce nas séries iniciais. Risner (2006), ao analisar a fala carioca no âmbito do Projeto PEUL, identifica que, entre 7 e 14 anos,

o item preserva seu valor lexical de substantivo, esse tipo de desenho. A frequência do uso gramaticalizado dispara na faixa de 15 a 25 anos, cobrindo o Ensino Médio.

Segundo Risner (2006), é nesta fase que o falante passa a utilizar tipo/tipo assim para o planejamento do discurso, função que exige maior competência textual. Tavares (2013) argumenta que o uso evolui para estratégias complexas de atenuação (*hedging*). Um aluno do Ensino Médio dirá a professora ficou, tipo, me olhando torto para não se comprometer totalmente com o conteúdo da informação, para proteger sua face.

Note-se também que o ambiente escolar atua como um espaço de negociação de identidades. Freitag (2011) aponta que a escola é local de intensa troca simbólica. O uso intensivo de marcadores funciona como barreira que separa o grupo de pares das figuras de autoridade. Segundo a teoria dos Atos de Identidade de Le Page e Tabouret-Keller (1985), a linguagem é o mecanismo pelo qual os indivíduos revelam lealdade ao grupo.

Para compreender a reação social ao uso de tipo/tipo assim, vale mencionar Labov (1972). O item tipo atinge o estatuto de estereótipo linguístico e é alvo de estigmatização. Paradoxalmente, é o estigma que alimenta seu uso via prestígio encoberto (*Covert Prestige*), conceito de Peter Trudgill (1972). Enquanto a escola valoriza a norma culta, os grupos adolescentes valorizam formas que conferem autenticidade e rebeldia. Essa dinâmica é explorada por Eckert (2000), que demonstra como a variação linguística polariza grupos sociais na escola, como Jocks vs. Burnouts nos EUA.

3.5.4 Tempo Aparente, Gradação Etária e Persistência

Vale perguntar se o emprego de *tipo/tipo assim* é apenas uma fase passageira. A Sociolinguística trata essa variação através da distinção entre Mudança em Tempo Aparente (Labov, 1972; 1994) e Gradação Etária (*age-grading*). A alta frequência na juventude sugere o que Labov (2001) chama de “pico adolescente”. Ao ingressarem no mercado de trabalho, os falantes sofrem pressão do Mercado Linguístico, conceito de Bourdieu (1982), e tendem a monitorar a fala, reduzindo o uso de gírias.

No entanto, a análise de Hernandez (2003) e Sankoff (2006) ajuda a entender por que o termo não desaparece totalmente na fala adulta. Como tipo sofreu gramaticalização efetiva e possui função cognitiva útil de atenuador (*hedging*), ele permanece no sistema. O adulto pode

abandonar o emprego de *tipo* como muleta de hesitação a cada três palavras superando o age-grading, mas tende a mantê-lo quando precisa expressar uma comparação imprecisa, a exemplo de *é uma cor, tipo um azul meio cinza*, pois a estrutura já se integrou definitivamente à gramática mental dos falantes nascidos após a década de 1980.

3.6 A Multifuncionalidade de *né* e a erosão fonética: da negação à confirmação

O uso do item *né* constitui um dos fenômenos mais onipresentes da oralidade brasileira. Diferentemente do *tipo*, que se configura como uma inovação lexical recente liderada por jovens (uma mudança "de baixo para cima"), o *né* é um traço conservador e estável da gramática do português brasileiro, forma igualmente gramaticalizada que pode sofrer estigmatização semelhante quando utilizado em excesso. Sob a ótica da Linguística Funcional, enquanto o marcador *tipo* e suas variações revela processos de construção narrativa e categorização mental, o *né* evidencia o gerenciamento da atenção do interlocutor.

Para compreender a natureza desse marcador, é imperativo analisar a gramaticalização não apenas como expansão de sentido, mas como redução formal. Hopper e Traugott (2003) explicam que itens de alta frequência tendem a sofrer erosão fonética. O *né* é o exemplo paradigmático desse processo: originou-se da oração interrogativa completa *não é?*, sofreu aglutinação e perda drástica de material sonoro para tornar-se um monossílabo invariável.

Nesse percurso, ocorreu o que Martelotta (2011) define como dessemantização ou branqueamento semântico. O item perdeu seu valor de proposição lógica de questionamento real. Castilho (2010) aponta que essa trajetória transforma uma estrutura sintática livre em uma partícula clítica, essencial para a manutenção do ritmo na fala espontânea.

3.6.1 O Paradoxo da Polaridade: o *né* como negação?

Uma questão central para a análise linguística reside na natureza polar do item: até que ponto o *né* ainda opera como uma negação? Essa indagação expõe a distância entre a forma (morfologia) e a função (pragmática). Etimologicamente, o item carrega o advérbio *não*. Contudo, em termos funcionais, raramente busca uma resposta negativa. Pelo contrário, o *né*

atua como um mecanismo de busca de consenso positivo. Ao utilizar uma estrutura negativa, o falante frequentemente exige uma concordância afirmativa.

Essa aparente contradição é explicada pela perda da polaridade interrogativa. Segundo Risner (2006), o *né* deixa de atuar como uma pergunta referencial, que busca a verdade sobre um fato, para se tornar uma pergunta retórica ou fática. Na maioria das ocorrências, o marcador não espera resposta verbal, contentando-se com sinais não verbais ou sons de concordância do ouvinte e configurando-se como uma "negação" que opera a favor da afirmação.

3.7 Comparação Funcional: *tipo* vs. *né*

Enquanto o marcador *tipo* atua predominantemente no domínio cognitivo (planejamento, categorização) e narrativo (dramatização, citação), o *né* opera no domínio interacional. Risner (2006) e Mollica (2003) demonstram que o *né* funciona primordialmente como marcador de monitoração. A sua função é testar o canal de comunicação, verificando o acompanhamento do interlocutor.

Existe uma distinção crucial de foco. O uso de *tipo* centra-se na construção da mensagem, busca pela melhor imagem ou palavra, enquanto o uso de *né* centra-se na manutenção do ouvinte, na garantia de atenção. Essa distinção permite a coocorrência dos dois itens na mesma sentença, onde *tipo* ajusta a precisão da descrição e *né* verifica a compreensão da mesma.

3.8 Maturação e Insegurança: o uso no Ensino Médio

A alta frequência de *né* na fala de estudantes do Ensino Médio obedece a uma lógica de desenvolvimento da competência discursiva. Freitag (2011) sugere que o ambiente escolar atua como um espaço de exposição pública. O adolescente, ao expor suas ideias, utiliza o *né* como suporte interacional.

Segundo a Teoria da Polidez de Brown e Levinson (1987), o emprego de *né* funciona como estratégia de Polidez Positiva, busca reduzir a distância social e criar um terreno comum (common ground). Ao inserir o marcador, o adolescente e o adulto jovem solicitam, muitas

vezes de forma inconsciente, a validação constante do grupo, revelando a necessidade por aprovação, característica dessa fase de construção identitária.

3.9 Estabilidade e Mercado Linguístico

Vale contrastar a percepção social e a trajetória de mudança. Enquanto *tipo* é frequentemente analisado como Mudança em Tempo Aparente (Labov, 1994), indicando uma inovação geracional, o marcador *né* caracteriza-se como um fenômeno de Gradação Etária (*age-grading*) (Sankoff, 2006).

Isso implica dizer que o *né* é um traço estável, que não tende a desaparecer. Falantes adultos também o utilizam, porém a diferença reside no monitoramento estilístico imposto pelo mercado linguístico, nos termos de Bourdieu (1982). O falante maduro tende a suprimir o *né* em contextos formais para transmitir autoridade, uma vez que o excesso de pedidos de confirmação é socialmente interpretado como insegurança. O estudante do Ensino Médio, ainda em processo de letramento acadêmico e socialização secundária, utiliza o recurso interacional com alta densidade, priorizando a conexão e a fluidez em detrimento da norma de monitoramento.

4 METODOLOGIA

A presente investigação adota o método de estudo de caso, caracterizado por Yin (2015) como uma investigação empírica que examina um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real. A opção por este desenho metodológico se justifica pela natureza do objeto de estudo. Cabe observar que o emprego de marcadores discursivos como *tipo* e *né* constitui fenômeno intrinsecamente ligado às pressões pragmáticas e sociais do ambiente escolar, de modo que se torna impossível separar as variáveis linguísticas do contexto comunicativo específico vivenciado pelos estudantes que se encontram na última série do Ensino Médio.

É fundamental, contudo, abordar a questão da representatividade estatística e da generalização dos dados, ponto frequentemente debatido em pesquisas que articulam abordagens qualitativas e quantitativas. Uma crítica comum ao estudo de caso se refere à suposta impossibilidade de generalização formal, dado que a amostra, neste caso, um grupo delimitado de alunos, não representa estatisticamente a totalidade numérica do universo de falantes jovens brasileiros. Para responder a essa questão, este trabalho se apoia na distinção fundamental proposta por Yin (2015) entre generalização estatística e generalização analítica.

O estudo de caso busca a generalização analítica, já a generalização estatística busca enumerar frequências para inferir dados sobre uma população inteira, do tipo de censos ou de *surveys*. Nesse modelo, o objetivo não é transformar a amostra em uma representação exata do todo demográfico, mas expandir e generalizar teorias. Basta que o comportamento dos marcadores *tipo* e *né* na amostra corrobore as hipóteses da Gramaticalização e da Sociolinguística Variacionista, os resultados encontrados são cientificamente robustos para confirmar a teoria explicativa sobre como os jovens processam a fala.

Flyvbjerg (2006) demonstra que o estudo de caso é essencial para a falsificação de hipóteses. Se a teoria normativa prevê que o uso de *tipo* é aleatório ou vício, a análise do caso demonstra padrão rigoroso e funcional. A teoria anterior precisa ser revista então. A força do método reside, portanto, na profundidade da análise e no seu poder de revelar os mecanismos causais, as motivações cognitivas e sociais, que a estatística de grandes números muitas vezes não consegue captar.

No âmbito específico desta pesquisa, adotamos uma abordagem mista e integrada e o tratamento dos dados obedece a rigorosos critérios quantitativos internos. A relevância

estatística aqui não se refere à extensão populacional, mas à significância interna das ocorrências. A alta frequência relativa dos marcadores, analisada através de percentuais e correlações funcionais (cf. capítulo de Análise), garante que os padrões observados não são fruto do acaso, mas evidências de um sistema gramatical em operação.

O estudo de caso em educação, segundo Lüdke e André (2013), quando bem fundamentado empiricamente, permite que o leitor reconheça a validade dos achados e compreenda fenômenos similares em outros contextos, através da transferência de conhecimento. Dessa forma, a amostra de jovens funciona como um caso crítico. Se a competência comunicativa opera de forma sofisticada neste grupo de transição que se acha, na escola, sob permanente pressão normativa, é plausível inferir que tais mecanismos sejam constitutivos da oralidade da população jovem em contextos análogos.

Importa ressaltar ainda que a adoção do estudo de caso não implica afastamento dos objetivos de descrever a sistematicidade do comportamento linguístico, finalidade precípua da Sociolinguística Variacionista. Buscamos aqui integrar a profundidade qualitativa à análise quantitativa, com a ressalva teórica necessária segundo a qual os marcadores discursivos não constituam regras variáveis no sentido estrito laboviano, dada a dificuldade de delimitar o envelope de variação baseado em equivalência semântica absoluta.

Este trabalho se fundamenta na premissa teórica defendida por Guy (1981; 2000) a fim de validar a representatividade da amostra restrita frente à comunidade de fala. O autor propõe um refinamento da teoria laboviana ao postular que o indivíduo representa o *locus* da realidade linguística da comunidade no que tange às restrições gramaticais, pois existe uniformidade nos seus padrões. Isso significa que, embora as taxas de frequência de um fenômeno possam variar socialmente entre indivíduos, sendo sensíveis a estilo, idade ou classe, a hierarquia das restrições internas, ou seja, as regras gramaticais e pragmáticas que licenciam o uso de *tipo* ou *né* tende a ser uniforme entre os falantes competentes da variedade em foco.

Dessa forma, o autor não defende o idioleto como entidade autônoma ou caótica, mas como portador da gramática do grupo. A análise da amostra de estudantes ora constituída permite, assim, acessar a lógica de funcionamento do grupo social maior. Ao demonstrar que o uso de *tipo* pelos sujeitos de pesquisa não é aleatório, mas condicionado sistematicamente por fatores como a introdução de discurso reportado ou o preenchimento de pausa, confirma-se a existência de uma regra abstrata compartilhada. O estudo de caso funciona, portanto, como uma microlente sobre a comunidade de fala, revelando que a variação estilística e o *age-grading* são

regidos por uma lógica interna passível de descrição estatística e funcional, alinhando-se aos pressupostos da Sociolinguística Quantitativa de explicitar a ordem na heterogeneidade.

4.1 A Constituição do *Corpus*: a escolha pelo gênero entrevista

Para a constituição do *corpus* e verificação das hipóteses levantadas, optamos pela utilização do gênero entrevista, configurada nos moldes da entrevista sociolinguística clássica, porém adaptada ao contexto escolar. A escolha por tal instrumento de coleta não é aleatória, ela se justifica pela necessidade imperativa de acessar o vernáculo dos estudantes, o estilo de fala mais espontâneo e menos monitorado possível, em que os MDs *tipo* e *né* emergem com plena funcionalidade pragmática.

A entrevista, então, apresenta-se como método mais eficaz para mitigar o fenômeno do Paradoxo do Observador (Labov, 1972), considerando os objetivos propostos nesta dissertação, analisar a competência comunicativa e a competição funcional entre itens linguísticos. Vale dizer que a realização de entrevistas no ambiente escolar impõe um desafio metodológico clássico, definido por Labov (1972) como uma situação paradoxal.

Esse problema central reside na contradição inerente à pesquisa sociolinguística, cujo objetivo é observar como as pessoas falam quando não estão sendo sistematicamente observadas, contudo a única forma de obter os dados é através da observação. Labov (1972) alerta que a presença do pesquisador e do gravador tende a ativar o monitoramento estilístico do falante, levando-o a desviar-se do vernáculo, o estilo mais espontâneo, em direção a normas de prestígio.

No contexto desta pesquisa, o referido paradoxo ficou agravado pelo fato de os informantes serem alunos dentro da instituição de ensino, local onde a norma padrão é historicamente cobrada. Havia o risco real de que, sentindo-se avaliados, os jovens bloqueassem, de alguma maneira, o uso de marcadores como *tipo* e *né*, percebidos como gírias ou erros, o que inviabilizaria a análise da sua gramática natural. Para mitigar esse efeito, a condução das entrevistas apoiou-se nas reflexões metodológicas de Sankoff (1988) que, ao discutir a validade estatística de dados linguísticos, argumenta que o contexto interacional é determinante para a aplicação de regras variáveis. Buscamos criar uma atmosfera de cumplicidade e informalidade, deslocando o foco da forma para o conteúdo.

Assim, acreditamos que os dados coletados se aproximam satisfatoriamente do vernáculo, o que garante que as ocorrências de *tipo* e *né* consideradas na análise refletem a competência comunicativa real dos estudantes e não uma performance artificializada pela presença do observador. Se o objetivo era observar como o jovem utiliza *tipo* para reformular o pensamento ou *né* para testar o canal, foi necessário criar um ambiente interacional fluido. Gêneros mais rígidos, como a leitura de textos ou questionários escritos, inibiriam a produção desses MDs, características da oralidade *online*, ou seja, do planejamento em tempo real.

Com efeito, a entrevista permite, que os dados se “acomodem” de maneira mais confortável e natural. Ao se estabelecer uma conversa semiestruturada sobre temas do cotidiano juvenil, sobre narrativas pessoais e planos futuros, cria-se um espaço de segurança para o falante baixar a guarda do monitoramento normativo. É nesse espaço de “conforto de dados” que a hipótese do *age-grading* (graduação etária) pode ser testada na pesquisa, já que se esperava que, sentindo-se à vontade, os alunos utilizassem MDs como traços de identidade de grupo sem as travas da hipercorreção escolar.

Assim, a amostra constituída é composta por dez entrevistas, totalizando um volume de dados qualitativamente denso. A coleta foi realizada em uma Instituição Federal de Ensino, Colégio Pedro II – Campus Engenho Novo II, situada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Entendemos que a escolha por um educandário federal de excelência tornou o estudo de caso ainda mais relevante, pois permitiu observar o uso do vernáculo de falantes jovens que, teoricamente, possuem alto acesso à norma culta, com vistas a reforçar a tese de que o uso de MDs não é déficit educacional, mas escolha estilística e funcional.

Vale ressaltar ainda que todos os procedimentos de coleta obedeceram rigorosamente aos preceitos éticos da pesquisa com seres humanos. O estudo, com o parecer de nº 7.936.569 expedido em 30 de outubro de 2025, foi conduzido em plena aprovação e conformidade com a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), contando com a aprovação formal da direção da escola e com a anuência do professor regente da turma. Todos os participantes e seus responsáveis foram devidamente informados sobre os objetivos do trabalho, assinando os termos de consentimento, e garantido o sigilo de suas identidades em nome da integridade ética da investigação.

4.2 Tratamento dos Dados e Perspectivas de Expansão

A escolha pelo gênero entrevista permitiu capturar não apenas a frequência isolada dos itens, mas fundamentalmente a sua utilização interacional. A análise dos dados (cf. capítulo 4)

centra-se no funcionamento do *tipo* e do *né* no interior do discurso de cada aluno, para entender como os MDs atuam na tessitura do texto falado. É interessante a esta pesquisa investigar como os participantes mobilizam tais recursos para gerenciar a tomada de turnos, manter a atenção do interlocutor e organizar a progressão tópica das narrativas, uma vez que é justamente no fluxo contínuo da interação que a competência comunicativa se revela e demonstra como os estudantes monitoram a fala e negocia sentidos em tempo real.

Para viabilizar essa análise microanalítica, procedeu-se à transcrição integral das entrevistas no formato alfabético (ortográfico). Optou-se por este modelo de transcrição, em detrimento de notações fonéticas estritas, para privilegiar a legibilidade e a identificação das estruturas sintático-discursivas onde os MDs se alojam. A transcrição buscou fidelidade à fala espontânea, preservando repetições, truncamentos e hesitações, elementos determinantes para a identificação dos contextos de ocorrência funcional do MD *tipo* como hesitação ou reformulação e do MD *né* como teste de canal.

Torna-se também relevante situar o presente estudo de caso dentro de um projeto de investigação mais amplo. A presente amostra, nesta fase, focada na oralidade de dez entrevistas, constitui etapa inicial de um trabalho contínuo. Prevemos, em etapas subsequentes de investigação, a ampliação do *corpus* tanto em termos quantitativos quanto no que se refere à diversidade de gêneros textuais.

O desenho metodológico contempla também a futura inclusão de dados da modalidade escrita, para fins de comparação. Importa verificar se a pressão da gramaticalização observada na fala já exerce influência sobre a produção textual monitorada. Essa expansão permitirá atender a novos objetivos e a responder a perguntas de pesquisa mais complexas sobre a permeabilidade entre fala e escrita, assim como questões a respeito da estabilidade das normas vernáculas de jovens. Ademais, com uma base de dados mais robusta, teremos melhores condições de verificar e discutir mudança linguística no âmbito do emprego dos MDs na fala e na escrita.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1 Procedimentos de análise

Os dados coletados serão analisados a partir de procedimentos determinados e baseados nos pressupostos teóricos deste trabalho. É importante destacar, antes de tudo, que a referenciação das transcrições será realizada por meio da ordem de entrevista, isto é, a primeira entrevista será exemplificada como **(T1)**, e assim sucessivamente, além de ser considerado o gênero do estudante, visto que também será um ponto doravante substanciado nesta análise. Desse modo, a forma referencial para citar as transcrições será a ordem da entrevista transcrita acrescida do gênero do estudante, como em **(T2 – FEMININO)**, a fim de delimitar condicionalmente os usos analisados.

Para os casos de *tipo/tipo assim*, será realizada a análise a partir de três eixos. O primeiro, alicerçado às proposições de Hopper e Traugott (2003) e Tavares (2003), refere-se ao eixo gramatical, que indica o grau de esvaziamento semântico do marcador, corroborando a categorização do item analisado pelo uso lexical ou gramaticalizado por parte do falante. Ressalta-se, com isso, que “itens lexicais e construções surgem em certos contextos linguísticos para atender funções gramaticais e, uma vez gramaticalizadas, continuam a desenvolver novas funções gramaticais” (HOPPER E TRAUGOTT, 2003, p. 18). Observemos o exemplo abaixo, que ilustra a categorização do primeiro eixo de análise:

(T1 – MASCULINO) É que, *tipo*, não que eu não goste dessa matéria, mas eu acho que desde o primeiro ano sempre foi difícil *pra* mim que foi Biologia. Até hoje, sempre é difícil, não sei o que é que dá, não sei o que que acontece, que Biologia, *pra* mim, é muito complicado assim.

Além disso, há o eixo pragmático-discursivo, responsável pela análise das funções comunicativas presentes nos diferentes usos de *tipo/tipo assim* na fala dos estudantes. Assim sendo, podemos destacar as quatro categorias funcionais a serem investigadas: a função de comparação (equivalência), que estabelece uma relação de semelhança entre dois elementos e o tipo pode ser substituído por *como* ou *feito*, a título do exemplo a seguir:

(T1 – MASCULINO) Ele fez um negócio lá que ele fez *tipo* que um foguete, só que foi na garrafa pet, ele botou o álcool dentro, aí o negócio saiu voando pela sala assim, aí foi uma experiência muito legal que ele fez nesse dia.

A segunda categoria funcional é a de hesitação ou planejamento (processamento), usada pelo falante para preencher uma pausa, ganhando tempo para pensar na próxima palavra sem perder o turno de fala. Geralmente, itens com essa funcionalidade discursiva tendem a aparecer cercados de pausa ou alongamentos, como:

(T2 – FEMININO) Eu achei porque, como a princípio eu queria ser advogada criminalista, acho que era porque eu ficava vendo muito caso criminal, e eu queria ser, *tipo*, trabalhar nessa área.

Já a terceira função de *tipo/tipo assim* é a de atenuação/aproximação (*hedging*), em que o *tipo* é utilizado como estratégia de polidez do discurso, de modo a não ser categórico em demasia ou indicar que a informação posteriormente apresentada é aproximada. Esse ponto de análise representa a proteção da “face” do falante diante do interlocutor, caso esteja errado. Podemos exemplificar essa característica na transcrição da entrevista a seguir:

(T4 – FEMININO) Eu tive uma dificuldade para entender a matéria, até porque eu entrei na metade do ano, *tipo assim*, uma semana ou duas semanas para começar a prova, então eu tive que pegar a matéria por inteiro.

A quarta e última função pertencente a esse eixo representa o uso mais inovador e identitário de *tipo/tipo assim* – é a função de introdutor de citação. Nesse caso, o marcador introduz a fala, o pensamento ou a imitação de alguém, geralmente acompanhado de mudança de entonação, como é possível identificar em:

(T7 – MASCULINO) Ele fala, *tipo assim*, “ah, não, é porque Napoleão Bonaparte”, eu ouvi muito de Napoleão, acho engraçado na matéria. Porque eu passei um ano inteiro ouvindo do Napoleão.

Dessa forma, o segundo eixo de análise, ao categorizar as funções discursivas desempenhadas por *tipo/tipo assim* na fala dos estudantes, evidencia que os marcadores discursivos representam diferentes funções comunicativas no plano da oralidade, a partir de contextos interacionais e intencionais pautados nas proposições dos falantes e nos cenários de fala em que estão inseridos. Podemos reiterar que

“De fato, as línguas parecem ser altamente sensíveis a diferenças comportamentais dos indivíduos que as falam, apresentando, de um lado, formas variáveis de natureza individual, social, regional, entre outras, que convivem em um mesmo momento do tempo, e, de outro lado, mudanças que se manifestam com sua evolução histórica.” (MARTELOTTA, 2011, p. 12)

A partir disso, nos debruçaremos sobre o terceiro e último ponto de análise do MD *tipo/tipo assim*, que se trata do eixo social interno de gênero. Nesse contexto, a variável analisada está ligada às ocorrências de *tipo/tipo assim* nas falas dos estudantes a partir da consolidação dos dados sob a perspectiva de feminino ou masculino, de modo a articular esse parâmetro à caracterização gramatical e à função discursiva dos usos revelados, a fim de complementar a proposição analítica deste trabalho vislumbrando, também, os fatores extralinguísticos intrínsecos ao processo discursivo. Como destacado no capítulo anterior, foram realizadas dez entrevistas, contando com a participação de cinco meninos e cinco meninas. Dessa forma, esse será o número-base para destrincharmos os resultados e as porcentagens a partir das diferentes perspectivas funcionais e usuais desse marcador.

Assim como o primeiro caso, a análise das ocorrências do marcador *né* no *corpus* de entrevistas desta pesquisa será realizada a partir da delimitação de três eixos, derivados diretamente da fundamentação teórica (cf. pressupostos teóricos). O primeiro se refere ao grau de dessemantização (a “natureza” da pergunta) e investiga o paradoxo da polaridade, explicado por Risner (2006), que tem como objetivo verificar se o *né* ainda funciona como uma pergunta de verdade – se sim ou não ou, ainda, se já perdeu esse sentido (dessemantização). Sob o

domínio desse eixo, então, há três categorias: a) pergunta referencial, em que o uso de *né* (ou *não é*) apresenta carga semântica plena e o falante tem dúvida genuína e o utiliza para pedir uma informação ou confirmar um fato objetivo. Esse caso mantém a polaridade, pois pode ser respondido “não” pelo interlocutor. Podemos observar essa categorização no exemplo a seguir:

(T2 – FEMININO) Aí o professor de banco de dados veio conversar comigo e com o meu parceiro de sala de aula. É que não pode falar o nome, *né*? Não pode ter nomes, o que senta na minha frente.

A segunda categoria, pertencente ao eixo que mobiliza o grau de dessemantização no uso do *né*, é a de pedido de confirmação retórica (busca de consenso). Nesse contexto, o falante sabe a verdade, mas deseja que o outro concorde para criar solidariedade, isto é, trata-se de uma estratégia de polidez positiva. Esse caso, como será possível observarmos, não demonstra perfil condicional – ou seja, não aceita “não” como resposta. Vejamos:

(T7 – MASCULINO) É *tipo assim*, tirei cinco, metade das notas. Mas é, *tipo*, qualidade de ensino maior e tudo mais, eu acho que vale a pena, *né*? Todas as outras coisas. Desculpa, eu sou ruim falando.

Já a terceira e última categoria que constitui o primeiro dentre os três eixos que utilizaremos para analisar o marcador *né* se refere à posição de marcador fático puro (monitoração), no qual o *né* perde totalmente o valor de pergunta, servindo apenas para manter o canal aberto, checar se o outro está ouvindo ou ganhar tempo de pensamento. Nesse caso, o falante não espera nenhuma resposta, asseverando a proposição de que o marcador passou pelo processo de branqueamento semântico (MARTELOTTA, 2011). Dentre os exemplos analisados nas entrevistas, podemos destacar:

(T4 – FEMININO) Eu faço técnico, *né*, de análise e desenvolvimento de sistemas, então eu pretendo seguir na mesma carreira, porque eu sempre gostei também de tecnologia, robô, só

que eu tô ainda indecisa, se é na área de ciência da computação, se eu quero fazer a faculdade de ciência da computação, ou engenharia, engenharia mecânica, alguma coisa assim.

O segundo eixo que utilizaremos para analisar as ocorrências de *né* nas entrevistas é o de reação do interlocutor (o turno de fala). Nesse contexto, é importante reforçar que o interlocutor se refere à pesquisadora, que se colocou na posição de ouvinte, como entrevistadora. Esse eixo, portanto, analisa a interação, considerando que o *né* atua para garantir o gerenciamento da atenção. Para testarmos essa proposição, observamos o que acontece imediatamente após o uso do *né* pelos falantes – nesse contexto, o tipo de reação do ouvinte.

Assim como no primeiro eixo, este também escopa três categorias: resposta verbal explícita, em que o ouvinte responde com palavras, como:

(T5 – FEMININO) E justamente por isso eu falo que mudou tanto, porque por mais que eu quisesse tanto buscar estudar essas coisas assim, eu acho que o meio que a gente tem acaba não ajudando tanto. Então, quando eu cheguei aqui, foi *tipo assim*, agora... Você vai ter o que você precisava, *né*?

(ENTREVISTADORA) Exatamente.

(T5 – FEMININO) Eu acho que essa foi a principal diferença *pra* mim.

A segunda categoria referente a esse eixo é a de sinalização não verbal (*backchannel*), quando o ouvinte apenas balança a cabeça, faz um som, como “hum-hum”, ou sorri, indicando que está acompanhando. A exemplo, podemos observar:

(T3 – MASCULINO) Eu queria fazer pra polícia federal, aí direito seria o mais útil, porque precisa pra delegado depois, *né*, se eu quisesse.

(ENTREVISTADORA) Hum-hum.

Já a terceira e última categoria referente ao eixo que vislumbra a reação do interlocutor é quando não há resposta, isto é, o ouvinte não apresenta nenhuma resposta e há a continuidade do falante. Nesse caso, o falante usa o *né* e continua falando imediatamente, sem dar tempo para o outro reagir. Isso prova a função de segmentação do texto e a manutenção do turno. Dentre os exemplos analisados, há:

(T6 – FEMININO) Então, você vive com pessoas que têm condições melhores que as suas, condições muito inferiores à sua, então você acaba tendo um choque de realidade e a sua cabeça dá uma virada de chave, assim, porque eu acho que você começa a perceber muita coisa além do que, *tipo assim*, você vivia centrado em uma coisa. Na sua bolha, *né*? A sua bolha estoura completamente.

O terceiro e último eixo de análise do marcador *né* é referente à posição na sentença (segmentação). Este eixo nos ajuda a entender as estratégias utilizadas pelo falante para “fatiar” o texto, isto é, organizar as ideias e os turnos de fala. Analisamos as ocorrências de *né* a partir de duas posições, a medial e a final. A primeira representa o uso do *né* no meio da frase, que serve para segmentar tópicos ou dar pausa para planejar o próximo trecho, como é possível observar a seguir:

(T2 – FEMININO) Aí ele veio conversar com a gente, *né*, porque eu *tava* tendo um problema no relacionamento, aí depois do nada ele apareceu com um copo de coca zero *pra* gente, assim, aleatoriamente.

Já a posição final aparece no fim do turno e serve para passar a palavra ou fechar um raciocínio. Vejamos os exemplos:

(T10 – MASCULINO) Hum, esse “por quê” é complicado – risos. Eu não posso só *hatear* sem motivo, *né*?

(T8 – FEMININO) Mas eu me imagino na faculdade, no futuro, estudando o que eu amo, que é artes visuais.

(ENTREVISTADORA) Ah, sério?

(T8 – FEMININO) Fazendo os meus quadros, vendendo os meus quadros e ganhando dinheiro com isso, *né*?

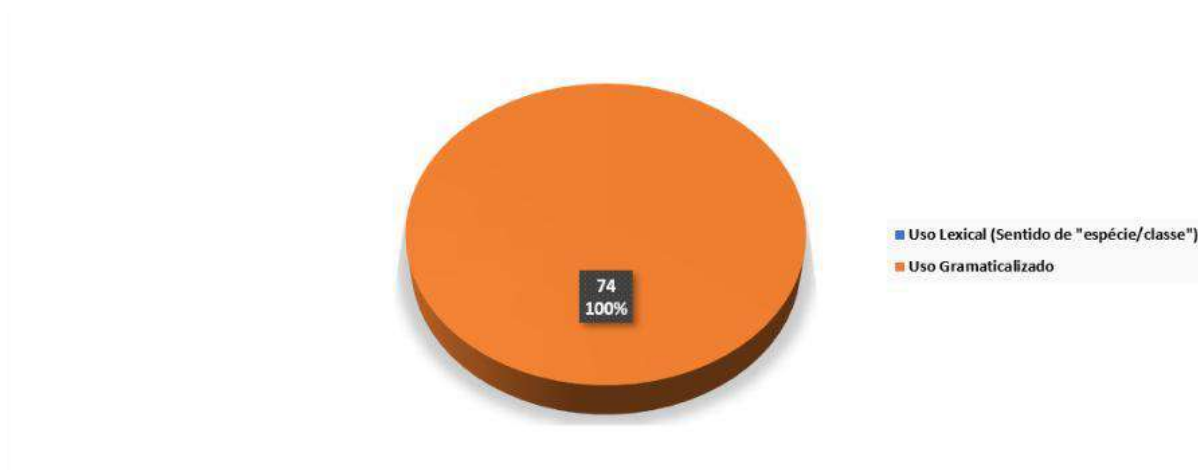
5.2 Dados consolidados e resultados obtidos

5.2.1 A análise dos resultados de *tipo/tipo assim*

A partir das vertentes indicadas na seção anterior, é possível articular os dados presentes nas entrevistas com os eixos de análise determinados, de modo a compreender como esses marcadores discursivos operam na prática e, sobretudo, quais funções e posicionamentos representam nos usos dos falantes. Para isso, apresentaremos em primeiro momento a análise dos resultados isolados das ocorrências de *tipo/tipo assim* e *né* a partir dos eixos determinados. Em seguida, procederemos à distribuição e à comparação desses marcadores a partir de dois contextos: o primeiro, com as ocorrências absolutas de ambos comparativamente; e o segundo, que robustece o *corpus* com os marcadores *aí*, *então* e *entendeu*, a fim de reiterar a proposição de que os estudantes apresentam um vasto repertório de estratégias discursivas.

Nas dez entrevistas realizadas, houve 74 ocorrências dos marcadores *tipo/tipo assim* em número absoluto, que foram analisadas e distribuídas a partir dos três eixos de análise destrinchados na seção anterior. O gráfico a seguir representa a análise de *tipo/tipo assim* a partir do primeiro, o eixo gramatical, que ilustra a categoria gramatical que o *tipo* assume em cada frase analisada.

Gráfico 1: Comparação entre os usos lexical e gramaticalizado de *tipo/tipo assim*

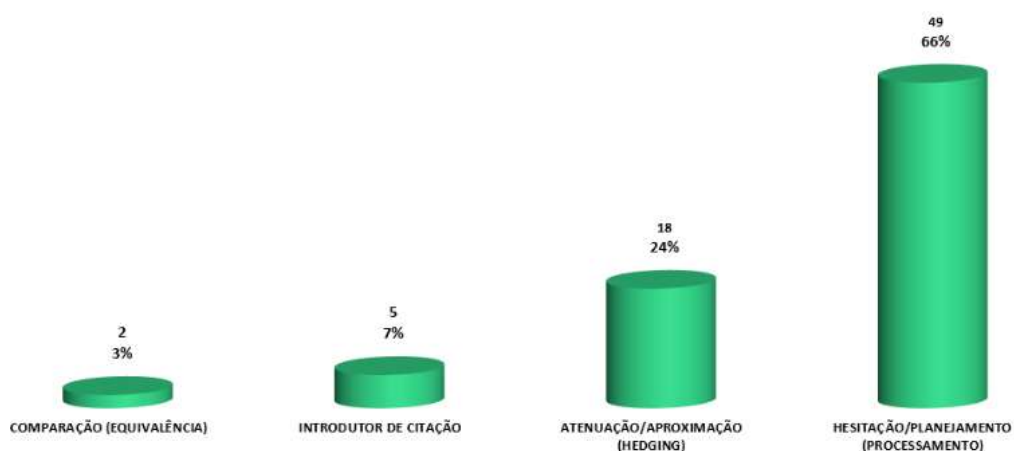


Fonte: Elaboração própria, 2026.

É possível observar um contexto de gramaticalização plena nos usos analisados, pois todas as ocorrências do marcador *tipo* no corpus estão desvinculadas de seu valor lexical original, assumindo funções eminentemente discursivas, sem referência a categorias nominais ou classificatórias. Conforme evidenciado pelo gráfico, a totalidade dos dados, isto é, 100% das ocorrências, evidencia a consolidação desse item como discursivo-funcional no contexto interacional dos estudantes, além de representar diferentes funções nos cenários apresentados pelos falantes. Assim, podemos afirmar que o termo perdeu o sentido de espécie e passou a funcionar como elemento de ligação ou organização do texto.

À luz da gramaticalização estabelecida, observaremos os resultados referentes ao segundo eixo de análise, isto é, às funções comunicativas de *tipo/tipo assim* nas entrevistas realizadas. Para tanto, nos debruçaremos sobre as quatro funções delimitadas na seção anterior. O Gráfico 2 consolida as diferentes funções narrativas presentes nas ocorrências gramaticalizadas desses marcadores – que, nesse caso, representam a totalidade de usos pelos estudantes.

Gráfico 2: Distribuição funcional das ocorrências de *tipo/tipo assim*



Fonte: Elaboração própria, 2026.

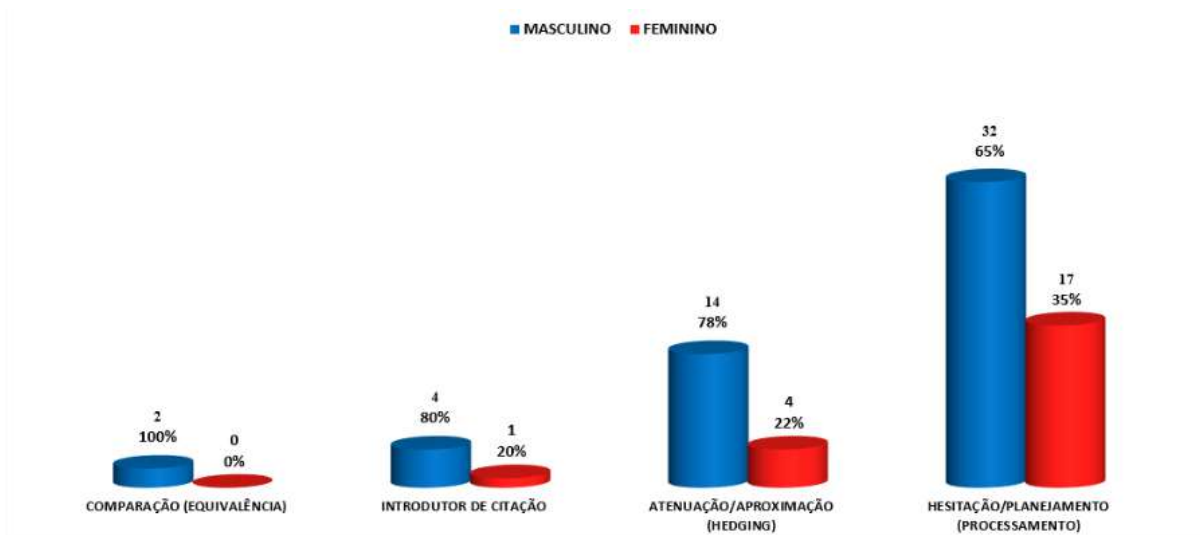
Os dados evidenciam o caráter multifuncional de *tipo/tipo assim*, pois o marcador se distribui por diferentes funções pragmático-discursivas, ainda que com predominância da função de hesitação e planejamento da fala, que concentra a maior parte das ocorrências (66%). Essa expressiva concentração indica que *tipo/tipo assim* atua como recurso de processamento cognitivo, auxiliando o falante na organização dos turnos de fala em tempo real.

Paralelamente, observamos a atuação de *tipo/tipo assim* em funções de atenuação e aproximação (*hedging*), responsável por 24% dos usos, o que revela o papel desse marcador na modulação do discurso, isto é, no processo de gerenciamento do fluxo de informação que deve chegar ao interlocutor. As funções de introdutor de citação (7%) e de comparação ou equivalência (3%) corroboram a versatilidade funcional do MD, além da tendência inovadora quando se trata da introdução de citação, que representa uma característica identitária dessa geração de falantes. O uso espalhado entre as funções comunicativas, portanto, ratifica que *tipo/tipo assim* se constitui como item polissêmico e altamente produtivo na fala dos estudantes.

Traçada a análise dos primeiros dois eixos, procederemos ao terceiro e último eixo para observarmos o comportamento de *tipo/tipo assim* – o gênero dos estudantes. Nesse caso, realizamos um cruzamento entre o segundo e o terceiro eixos, de modo a compreender a inter-relação entre as funções comunicativas analisadas e o gênero dos entrevistados. O objetivo é identificar quem lidera os usos mais inovadores, além de compreender como fatores

extralinguísticos também configuram potenciais analíticos no uso da língua urbana. O Gráfico 3 apresenta a dinâmica de cruzamento entre os eixos função vs gênero.

Gráfico 3: Distribuição das funções de *tipo/tipo assim* por gênero



Fonte: Elaboração própria, 2026.

Os dados distribuídos no Gráfico 3 mostram que há um contexto de uso preconizado pelo domínio masculino, com ocorrências significativas nas funções de hesitação e atenuação (*hedging*). Na primeira, há uma importante diferença com relação à frequência de uso por gênero, ressaltando que os meninos apresentam mais hesitações e planejamentos a partir do uso de *tipo/tipo assim* sobremaneira, uma vez que representa 62% das ocorrências analisadas, contexto já esperado. Além disso, é possível observar a emergência da função de introdutor de citação, inovadora quando comparada às funções já estabelecidas, com apenas 5 ocorrências, sendo 4 (80%) na fala dos meninos e 1 (20%) na fala das meninas.

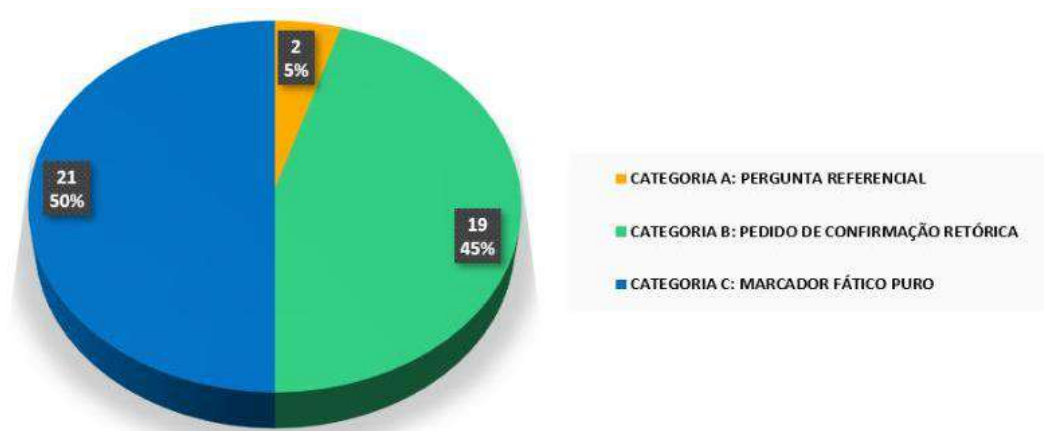
Outro ponto interessante acerca do eixo de gênero é referente à proposição de Labov (2001), que sugere a tendência de liderança das mulheres nas mudanças linguísticas, além de utilizarem mais recursos de dramatização (*quotatives*) em narrativas pessoais. Nos resultados obtidos, podemos perceber o movimento contrário, no qual os homens utilizaram com mais frequência, inclusive, a função de atenuação (*hedging*), e superaram os usos femininos da função inovadora de citação. À luz dessa perspectiva, Paiva e Duarte (2003) ressaltam que falantes do sexo feminino tendem a apresentar preferência pelas variantes linguísticas de maior prestígio no meio social, o que não reflete o caso dos marcadores analisados, uma vez que são

estigmatizados por fugirem à norma culta. Esse contexto nos mostra que a complexidade discursiva envolvida no uso dos marcadores é preponderante, e, muitas vezes, extralinguística, o que delineia novas trajetórias discursivas e viabiliza dinâmicas comunicativas emergentes no contexto social.

5.3 A análise dos resultados de *né*

O primeiro eixo a ser implementado na análise dos usos de *né* nas entrevistas realizadas é referente ao grau de dessemantização, investigando a natureza da pergunta com base no paradoxo da polaridade, por meio da categorização dos usos a partir de três itens: pergunta referencial, pedido de confirmação retórica e marcador fático puro. A hipótese para esse eixo é a de encontrarmos uma predominância esmagadora das categorias B e C, o que comprovará a dessemantização. Nesse caso, o Gráfico 4 apresenta a consolidação dos dados analisados sob à luz do primeiro eixo e, subsequentemente, das três categorias que determinam o possível cenário de embranquecimento semântico (Martelotta, 2011).

Gráfico 4: Distribuição das funções do *né*

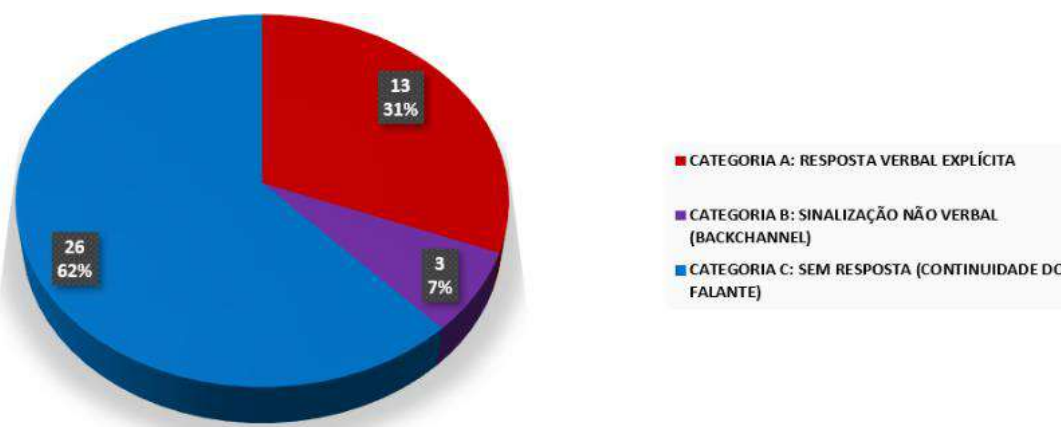


Fonte: Elaboração própria, 2026.

Os resultados consolidados evidenciam, como esperado, os usos predominantes das categorias B, com 19 ocorrências (45%) e C, com 21 ocorrências (50%), sobretudo quando comparadas à categoria A, com 2 ocorrências (5%). A partir disso, é possível comprovar a erosão semântica do termo, além da função de manutenção do ritmo citada por Castilho (2010), uma vez que os dados mostram a tendência de desuso do *né* como marca referencial de pergunta e a ascendência e consolidação do uso desse MD como marcador fático e de polidez positiva.

O segundo eixo de análise se refere à reação do interlocutor, considerando o contexto de interação e turno de fala. Trata-se, então, de analisarmos e comprovarmos o papel do *né* como gerenciador da atenção, entendendo qual é a resposta imediata do interlocutor diante desse uso. Para isso, podemos observar o Gráfico 5, que apresenta os resultados a partir da categorização das três possíveis interações do ouvinte.

Gráfico 5: Análise do eixo de reação do interlocutor no uso de *né*



Fonte: Elaboração própria, 2026.

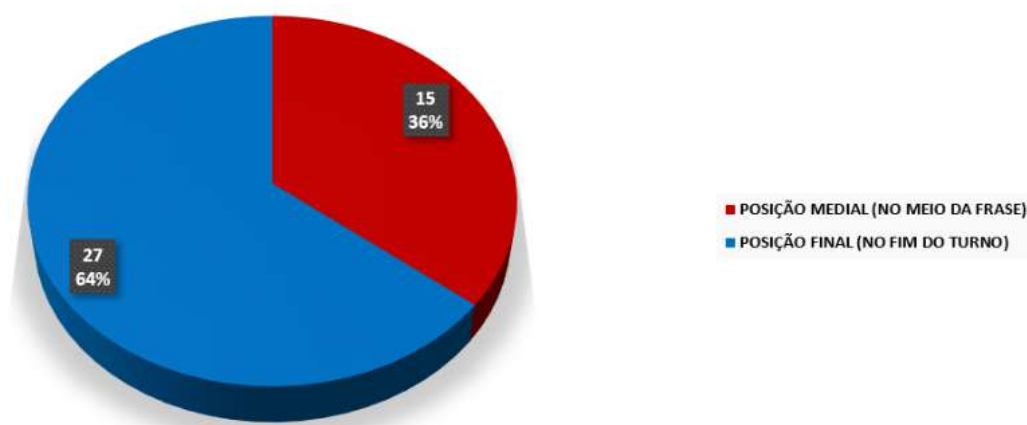
Entre os 42 usos de *né* nas falas dos estudantes, é possível constatar o predomínio da categoria C, que se refere ao contexto em que o ouvinte – neste caso, a entrevistadora – não apresenta qualquer resposta, uma vez que há a continuidade da fala por parte do falante. Essa superioridade estatística corrobora o status de dessemantização desse marcador, uma vez que, no cenário interacional, 62% dos usos representam a funcionalidade do *né* como segmentador textual, além de responsável pela manutenção do turno de fala. Há, portanto, um objetivo distanciamento entre o seu uso lexical pleno quando comparado à usabilidade analisada do *né* como estratégia discursiva multifuncional.

Já com relação às categorias A e B, podemos observar na primeira a ocorrência de 13 casos em que a entrevistadora respondeu verbalmente aos entrevistados, contabilizando 31% dos usos analisados, enquanto na segunda houve apenas 3 casos de *backchannel*, isto é, momentos em que a entrevistadora apenas reagiu de maneira não verbal, com gestual ou sons de assimilação do tópico. Trata-se de um interessante cenário, visto que consegue elucidar as diferentes formas de ação do falante que, por consequência, geram reações da entrevistadora. Apreendemos, dessa maneira, que o *né* apresenta contexto discursivo-pragmático determinante na estrutura textual nas falas dos jovens entrevistados, selecionando, reforçando ou buscando a atenção do interlocutor para o contexto interacional no qual estão envolvidos.

O terceiro e último eixo de análise da amostra referente ao *né* se refere à posição que esse marcador ocupa no turno de fala dos estudantes. Esse parâmetro nos ajuda a entender,

portanto, como o *né* tem a função de segmentar os tópicos, dar certas pausas ou, ainda, planejar o próximo trecho a ser explicitado pelo falante. A partir desses contextos, investigamos os dados à luz das posições medial e final. O Gráfico 6 explana os resultados dessa análise.

Gráfico 6: Distribuição do uso de *né* no eixo de posição na sentença



Fonte: Elaboração própria, 2026.

A predominância da posição do *né* em final de turno nas sentenças expressas pelos estudantes corrobora a hipótese de que o item se encontra plenamente desvinculado da polaridade negativa que lhe deu origem, operando como partícula fática orientada à confirmação do interlocutor. O cruzamento desse resultado com os números provenientes da análise do primeiro eixo, referente às categorias funcionais do *né*, em que há 45% de busca de confirmação retórica por parte dos estudantes, ratifica que o predomínio da posição final não reflete status de pergunta referencial, mas sim de uma estratégia discursiva voltada à polidez positiva, a qual o falante condiciona a sua fala à aprovação do falante, amparada por esse uso.

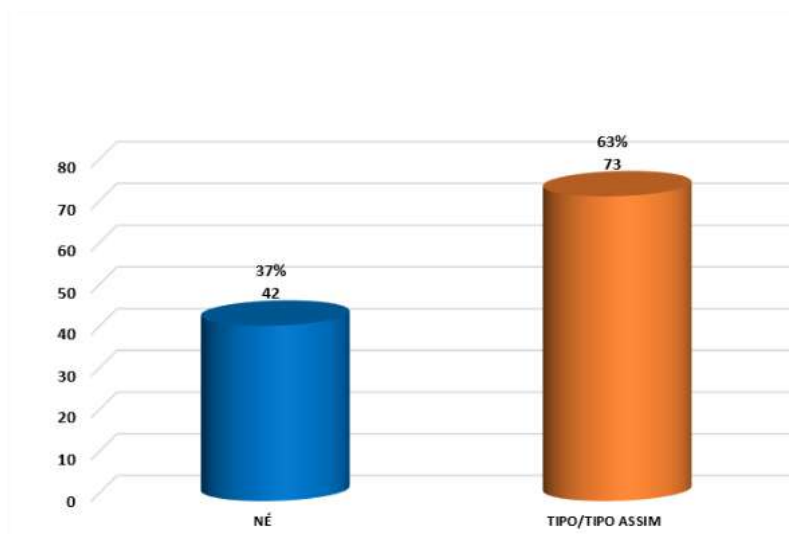
Já a posição medial apresenta 15 ocorrências nas entrevistas realizadas (36%), demonstrando a expansão funcional do uso desse marcador como operador de segurança/insegurança dos jovens para não perderem o turno de fala, atuando como recurso de monitoramento da atenção do interlocutor durante a progressão do enunciado.

Nesses contextos, o *né* opera como mecanismo de checagem de alinhamento, permitindo ao falante assegurar a continuidade do fluxo narrativo sem abrir mão do controle interacional.

Essas ocorrências confirmam que, mesmo desvinculado de seu valor interrogativo lexical, mantém-se sensível às demandas pragmáticas da interação face a face, especialmente em situações de planejamento em tempo real da fala, como no contexto de entrevista escolar.

A partir das análises observadas, é possível pontuar o vasto número de ocorrências entre os marcadores *tipo/tipo assim* e *né*, o que corrobora a proposição desta dissertação de que os MDs apresentam, sim, “funções na articulação discursiva e devem ser incluídos nos programas de educação linguística” (FREITAG, 2007, p. 41), firmando-se como elementos funcionais que estabelecem elos ligados à intencionalidade do falante, à coesão do discurso e à pauta comunicativa. Com uma gama de funções e diferentes posições nos turnos de fala dos estudantes, o total de ocorrências referente a *tipo/tipo assim* e *né* está descrito no Gráfico 7, a seguir.

Gráfico 7: Distribuição do total de ocorrências de *tipo*/*tipo assim* e *né*



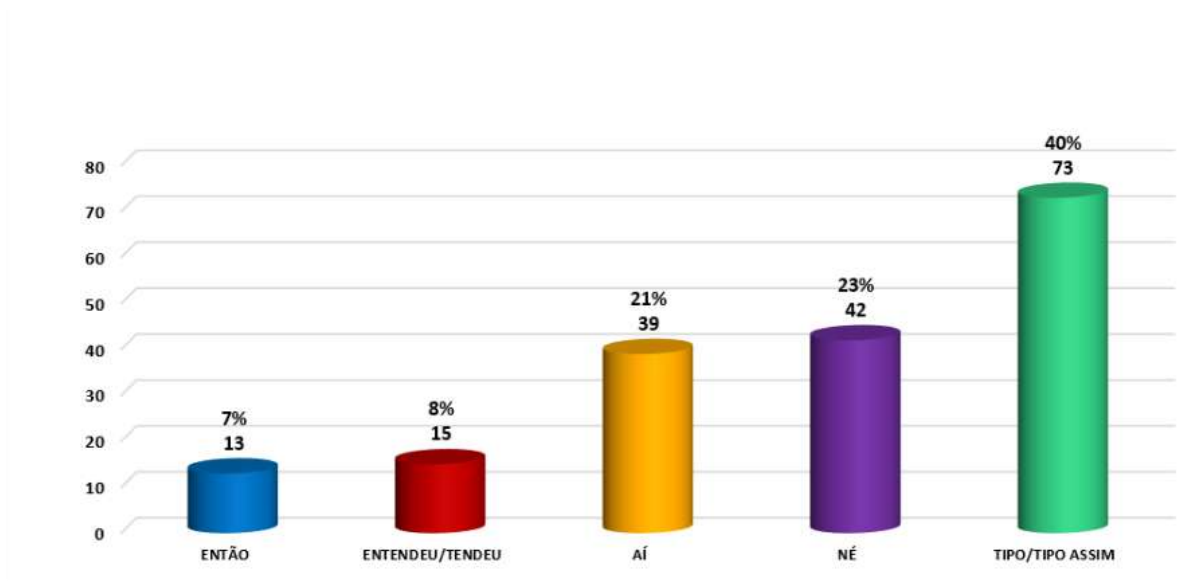
Fonte: Elaboração própria, 2026.

Ao aprofundar a análise das funções pragmáticas, nota-se que o *tipo* atua preponderantemente como estratégia de processamento e atenuação. A prevalência do uso para planejamento, hesitação, e *hedging*, proteção da face, confirma que o estudante utiliza o marcador para gerenciar o fluxo de informação e modular o significado epistêmico de seus enunciados. Isso valida a visão de que *tipo* é uma ferramenta multifuncional e predominante, haja vista o total absoluto de ocorrências (73, 63%) uma vez que permite ao falante sustentar o turno de fala enquanto planeja a sintaxe seguinte. Simultaneamente, *tipo* sinaliza ao ouvinte que a informação transmitida é uma aproximação, garantindo a polidez e evitando imposições dogmáticas.

Paralelamente, a análise do item *né* responde à questão sobre seu funcionamento interacional. Os dados demonstram a erosão do valor interrogativo do termo, confirmando a hipótese de Urbano (1998) de que, na oralidade dialogada, tais elementos operam como *testes de canal*, além de desempenhar “a função de manter e ritmar o turno do falante” (FREITAG, 2007, p. 26). A predominância massiva de usos retóricos e fáticos, em detrimento de perguntas reais, revela que o objetivo do aluno não é extrair informações, mas monitorar a atenção do interlocutor e segmentar tópicos, o que se confirma a alta usabilidade (42/37%). O *né* funciona, portanto, como uma bússola interacional, ao buscar a adesão do outro e construir um texto coeso e colaborativo.

À luz dos objetivos gerais desta dissertação, os resultados refutam a estigmatização desses marcadores como vícios de linguagem. A alta frequência e a distribuição funcional organizada desses itens devem ser compreendidas sob a ótica da competência comunicativa, conforme teorizada por Hymes (1972). Segundo o autor, a competência real do falante envolve saber não apenas o que é gramaticalmente possível, mas o que é socialmente apropriado para cada contexto. O uso intensivo de *tipo* e *né* pelos concluintes demonstra que eles dominam as regras vernáculas de seu grupo, ao se valer recursos que conferem identidade e fluidez à interação entre pares. O domínio dessas estratégias, como o monitoramento pelo *né* e a atenuação pelo *tipo*, revela uma sofisticação pragmática alinhada às necessidades da fala espontânea.

Os dados permitem observar que os marcadores *tipo* e *né* não operam isolados. Eles coexistem em um sistema dinâmico, competindo com outras expressões da língua. O estudante do Ensino Médio mobiliza um complexo repertório de estratégias de Reformulação e estratégias de Sequenciação e Monitoramento, *aí*, *então* e *né*, conforme atestado por estudos clássicos sobre a gramática do português falado. Por isso, analisamos também as ocorrências desses operadores discursivos na fala dos estudantes, focalizando *aí*, *então* e *entendeu?*. O Gráfico 8 apresenta a distribuição geral, portanto, dos números absolutos de ocorrências desses exemplos, comparados aos resultados de *tipo/tipo assim* e *né*.

Gráfico 8: Distribuição do total de ocorrências por marcador discursivo – Geral

Fonte: Elaboração própria, 2026.

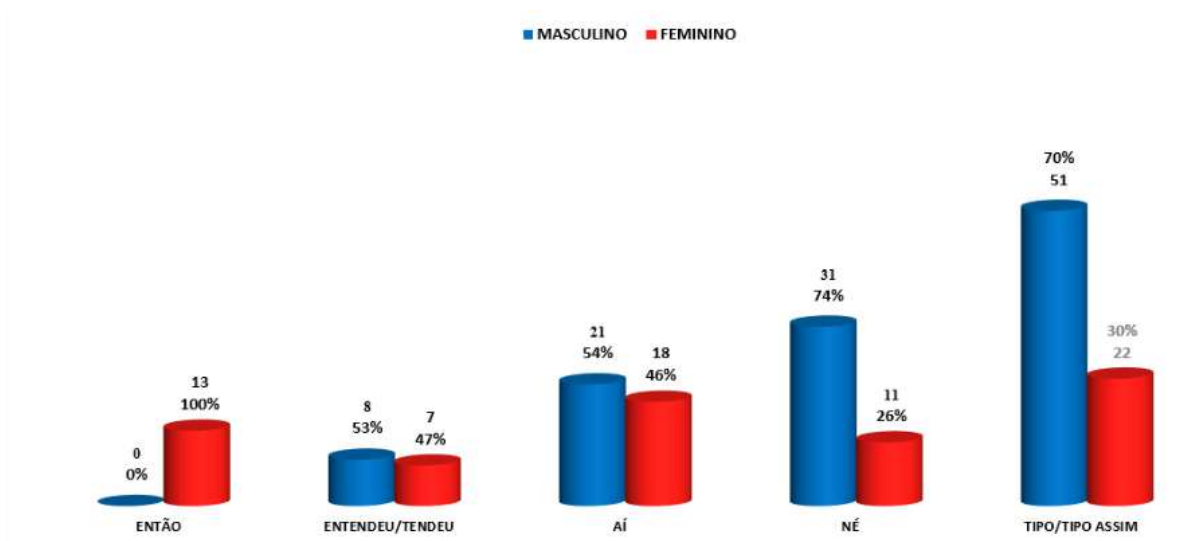
A análise desses resultados permite afirmar que os jovens mobilizam um conjunto variado de marcadores discursivos de modo funcional e articulado, o que aponta um elevado grau de competência comunicativa. A frequência expressiva de itens como *tipo/tipo assim* e *aí* comprova a utilização desses marcadores na organização e progressão dos relatos, assim como o *então*, embora mais formal e com menor uso na fala (7%), contribuindo para o encadeamento entre as ideias e o sequenciamento da fala.

Em paralelo, a presença recorrente de *né* e *entendeu/tendeu* evidencia a preocupação dos falantes com a gestão da interação, seja pela busca de alinhamento com o interlocutor, seja pela verificação de compreensão ao longo do discurso. Esse trânsito entre recursos voltados ao avanço do conteúdo e à manutenção do vínculo interacional revela que as escolhas dos estudantes respondem a demandas pragmáticas específicas, refletindo a articulação da qual dispõem na correlação entre gramática, usos sociais da língua e processos de mudança em curso, além de serem decisivas na construção linguística e identitária dos jovens.

Assim como destacado em um dos eixos de *tipo/tipo assim* analisados, o gênero é um fator extralinguístico de grande relevância no que concerne a esse estudo. A explicação clássica para o fato de moças usarem mais MDs em relação aos rapazes reside no fato de que Labov (1990; 2001) e Trudgill (1972) identificaram como padrão sociolinguístico universal de que as mulheres tendem a utilizar formas mais próximas da norma padrão do que os homens do mesmo

grupo social. Por isso, procederemos à análise geral do cruzamento entre cada marcador discursivo destacado e os usos classificados por gênero, a fim de compreender como essa variável influencia, inclusive, o uso de marcadores discursivos de maneira geral. O Gráfico 9 representa esse cenário.

Gráfico 9: Total de ocorrências dos marcadores por gênero



Fonte: Elaboração própria, 2026.

A partir disso, podemos observar a predominância absoluta dos rapazes no uso de marcadores discursivos, exceto em um caso – o marcador então. Nesse contexto, elucidamos a expressiva discrepância entre os usos, de modo que o gênero feminino se apropriou de *então* na fala em 100% das ocorrências, o que reitera as proposições de Trudgill (1972), remontada por Labov (1990; 2001), de que

“mesmo levando em conta outras variáveis tais como a idade, a educação e a classe social, as mulheres produzem de forma consistente formas linguísticas mais próximas da linguagem padrão (norma padrão) ou mais prestigiosa que a dos homens, ou então elas produzem com mais frequência formas desse tipo.” (TRUDGILL, 1991 [1972], p. 78)

Os dados resultantes desta análise comprovam essa proposição, de modo que o marcador discursivo que garante maior formalidade no contexto de uso é, justamente, o ponto fora da

curva deste *corpus* – as meninas utilizaram 13 vezes (100%), enquanto os meninos não apresentaram qualquer uso. No sentido oposto, quando pensamos em distanciamento da norma culta, os marcadores *tipo/tipo assim, né, aí* e *entendeu* apresentam predomínio masculino, uma vez que os meninos tendem a ser mais conformistas com normas que não são abertamente prescritas (Freitag 2015 *apud* Labov 2001). Podemos afirmar, a partir desta análise, que os marcadores com predileção de uso dos rapazes são aqueles colocados à margem do status da norma-padrão, pois “em fenômenos sociolinguísticos estáveis, homens usam com maior frequência variantes não padrão do que as mulheres” (Labov, 1990).

5.4 Discussão dos resultados

A análise dos dados obtidos permite revisitar as perguntas de pesquisa e confirmar as hipóteses centrais deste estudo, evidenciando que o comportamento linguístico dos estudantes concluintes não é aleatório, mas regido por princípios pragmáticos e cognitivos complexos. Em resposta ao primeiro objetivo específico, que visava mapear o estatuto funcional do item *tipo*, os resultados revelam um cenário de gramaticalização plena.

A ausência absoluta de ocorrências do termo em seu sentido lexical original, espécie ou classe, e a sua fixação exclusiva como marcador discursivo corroboram a hipótese fundamentada em Mattos (2006) e Freitag (2001). Observa-se que, na fala dos sujeitos de pesquisa, falantes jovens, o item sofreu um processo de dessemantização, perda do conteúdo semântico concreto, para assumir funções abstratas de organização textual. Conforme postula Heine (1993), esse movimento de abstração, do domínio concreto para o domínio cognitivo e textual, é uma característica universal das línguas humanas e não constitui empobrecimento vocabular.

As ocorrências de *tipo* demonstram que o marcador ocupa o espaço sintático de conectivos explicativos tradicionais e assume funções que, na norma culta escrita, seriam desempenhadas por *por exemplo* ou *ou seja*. A expressão *ou seja* exige precisão de definição, enquanto *tipo* atua frequentemente como *hedge*, atenuador, como sinalização de que o termo seguinte é uma aproximação.

Quando o aluno diz *ele ficou, tipo, bolado*, utiliza o recurso para isentar-se da responsabilidade de precisão exata. A preferência pelo emprego de *tipo* reflete a pressão do

tempo real para não paralisar o fluxo da fala. Nota-se que a substituição de *existem vários esportes*, por exemplo, *o vôlei* por *tipo vôlei* obedece à lógica de economia linguística, pois *tipo* introduz a citação ou o exemplo sem quebrar a prosódia da narrativa.

Com relação ao eixo gênero, como o marcador *tipo* é frequentemente estigmatizado pela escola e por parte da sociedade, é plausível inferir que as estudantes do sexo feminino exerçam um automonitoramento mais rigoroso. Na situação de entrevista, diante de um pesquisador, as moças parecem procurar limpar sua fala dessas marcas estigmatizadas para projetar uma imagem de competência e adequação escolar, comportamento de busca por prestígio manifesto.

Em contrapartida, a alta frequência de *tipo* na fala dos rapazes pode ser interpretada pela ótica do prestígio encoberto. De acordo com a literatura sociolinguística, falantes do sexo masculino frequentemente favorecem formas não padrão ou vernáculas como marcas de identidade de grupo, dureza ou relaxamento. O uso excessivo do *tipo* pelos rapazes, inclusive para funções cognitivas de planejamento, 30 ocorrências, sugere que eles se sentem mais à vontade para ocupar o tempo de fala com marcas de preenchimento vernaculares, sem a mesma pressão de correção que recai sobre as meninas. Para os rapazes, *tipo* funciona como traço de estilo que reforça a solidariedade entre pares.

O resultado relativo à atenuação/*hedging* (78% para sexo masculino) é particularmente interessante, pois desafia estereótipos antigos de que a fala feminina seria mais incerta. Neste *corpus*, são os rapazes que mais usam *tipo* para mitigar suas afirmações ou torná-las vagas. Isso pode indicar que, para as meninas, a estratégia de polidez na entrevista escolar passa pela precisão e pela formalidade evitando *tipo*, enquanto para os meninos, a estratégia de interação passa pelo distanciamento ou pela informalidade, com a intenção de não se comprometer rigidamente com o que dizem.

Cabe a ressalva de que a menor frequência de uso por parte das meninas não deve ser lida como falta de competência pragmática no uso do marcador. Pelo contrário, sugere uma competência sociolinguística aguçada, já que elas aparentam reconhecer o valor simbólico negativo de *tipo* no ambiente escolar e o evitam em contexto formal de entrevista, enquanto os rapazes o abraçam como marca de identidade vernácula.

As ocorrências de *né* e *entendeu* encontram respaldo teórico na análise de Freitag (2009). A autora demonstra que são estratégias gramaticalizadas de interação. No caso específico do *entendeu*, observa-se um esvaziamento do seu sentido lexical de pergunta cognitiva, passando o termo a atuar como um recurso de monitoramento discursivo. Dessa

forma, a presença desses marcadores na fala dos estudantes analisados não indica insegurança, mas uma competência pragmática ativa para testar o canal comunicativo e garantir a manutenção da atenção do interlocutor durante o fluxo da narrativa.

Essa dinâmica dialoga produtivamente com os achados de Trapp (2014) sobre a região Sul. Ao investigar a alternância entre *sabe?* e *entende?* em Chapecó (SC), a autora demonstra que o *entende?* carrega uma carga de cobrança cognitiva mais pesada, sendo acionado quando o falante precisa de uma confirmação real. Os dados desta pesquisa no Rio de Janeiro corroboram essa tese funcionalista, uma vez que *entendeu* tende a surgir em contextos de maior complexidade argumentativa, enquanto o *né*, onipresente na fala fluminense, assume a função de monitoramento “leve”, similar ao *sabe?* sulista, atuando como um testador de canal contínuo que busca manter o vínculo fático.

Enquanto *aí* empurra a história para frente, eixo temporal, o *né* e seus competidores gerenciam a atenção dos participantes no eixo social. A alta frequência de *né* confirma sua função fática, uma espécie de respiração social da fala, usada para manter o vínculo e buscar consenso, polidez positiva, muitas vezes aparecendo intercalado com o *aí*, *Aí eu fui, né? Aí ele disse*. Diferente do *né*, o uso de *entendeu/tendeu?* foca na recepção da informação, surge após explicações complexas, sinalizando a preocupação do falante com a inteligibilidade. Já o marcador *tá?* com entonação ascendente atua como pedido de licença para prosseguir, fatiando o texto em blocos de informação processáveis.

Para além do monitoramento estrito, os estudantes mobilizam outros recursos para a tessitura do texto oral, especificamente os marcadores *aí* e *tá?*. O *aí*, amplamente produtivo nas narrativas, atua como um elemento de sequenciação. Segundo Görski (1996), a forma sofreu gramaticalização, passando de advérbio para conector discursivo e funciona na fala dos alunos como motor da narrativa que projeta o discurso para frente e garante a coesão temporal. Já *tá?* se aproxima funcionalmente do *né*, mas opera na periferia do enunciado como marcador de busca de consenso ou aprovação rápida. Diferente do *entendeu/tendeu*, que cobra cognição, *tá* serve para carimbar o acordo entre os interlocutores antes de prosseguir.

A orquestração entre *tipo*, *entendeu*, *né*, *aí* e *tá* revela, portanto, alta competência comunicativa dos jovens entrevistados da amostra neste estudo, que alternam entre estratégias de avanço e estratégias de manutenção. A análise comparativa das formas consideradas nos gráficos demonstra que o repertório dos estudantes é funcionalmente rico. O aluno competente transita entre elas, deixando claro que as escolhas não são aleatórias, antes refletem complexa

interface entre gramática, estrutura da língua em mudança e seus usos sociais e discursivos para marcar identidade e interação no grupo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo central investigar o funcionamento de marcadores discursivos na fala de jovens concluintes do Ensino Médio, tomando como foco principal os itens *tipo* e *né* e seus competidores funcionais. Inserido no espaço de tensão linguística que caracteriza a escola brasileira, o estudo partiu da inquietação diante do tratamento recorrente desses elementos como vícios de linguagem ou sinais de empobrecimento linguístico, buscando demonstrar, à luz da Sociolinguística Variacionista e da Linguística Funcional, que tais usos são, na realidade, estratégias legítimas e sistemáticas de gerenciamento discursivo.

Os resultados obtidos permitem afirmar que o emprego de *tipo*, *né*, *entendeu*, *ái* e *então* não é aleatório nem caótico. Ao contrário, os marcadores integram um sistema articulado de recursos pragmático-discursivos operados pelos estudantes para lidar com as pressões do processamento on-line da oralidade, da interação face a face e da construção de sentidos em tempo real. A fala dos sujeitos investigados revela elevada competência comunicativa, expressa na capacidade de alternar entre estratégias de avanço textual, monitoramento interacional e reformulação cognitiva.

No caso específico de *tipo*, a ausência completa de ocorrências com valor lexical confirma a hipótese de gramaticalização avançada do item, em consonância com estudos anteriores (Freitag, 2001). O marcador atua predominantemente como operador de reformulação, atenuação e aproximação semântica e ocupa espaços que, na escrita monitorada, seriam preenchidos por conectores mais explícitos e normativamente valorizados. Tal comportamento reforça a ideia de que a oralidade não replica a lógica da escrita, mas opera segundo princípios próprios de economia, fluidez e adaptação cognitiva.

A análise sociolinguística dos dados também revelou que fatores sociais, em especial o gênero, influenciam o uso dos marcadores, não no sentido de déficit, mas de estilos comunicativos diferenciados. A menor frequência de *tipo* na fala das estudantes do sexo feminino sugere maior sensibilidade ao estigma escolar, maior monitoramento estilístico em contexto institucional. Já a maior produtividade do marcador na fala dos rapazes pode ser interpretada como manifestação de prestígio encoberto e de alinhamento identitário ao grupo de pares.

No que diz respeito aos marcadores de monitoramento interacional, como *né* e *entendeu*, os dados confirmam seu estatuto de estratégias gramaticalizadas voltadas à gestão do canal

comunicativo. Longe de indicarem insegurança ou desconhecimento, tais formas sinalizam preocupação com a inteligibilidade, a atenção do interlocutor e a manutenção do vínculo interacional. A distinção funcional observada entre né, marcador fático leve e contínuo, entendeu, acionado em contextos de maior densidade informacional demonstra refinamento pragmático e corrobora análises funcionalistas.

A orquestração entre os diferentes marcadores evidencia que os estudantes dominam um repertório complexo de recursos discursivos, ajustando suas escolhas às demandas do momento interacional. Tal constatação dialoga diretamente com a proposta de Guy (1981; 2000), segundo a qual o indivíduo, mesmo em uma amostra restrita, é portador da gramática da comunidade de fala. O estudo de caso aqui desenvolvido, portanto, não pretende generalizar estatisticamente, mas contribuir para a generalização analítica, oferecendo evidências empíricas que sustentam teorias explicativas sobre o funcionamento da oralidade juvenil no português brasileiro.

Do ponto de vista educacional, os achados desta pesquisa convidam a uma reflexão crítica sobre o ensino de língua materna. Reconhecer os marcadores discursivos como estratégias legítimas de organização da fala não implica negar a importância da norma culta ou da escrita formal, mas sim diferenciar erro gramatical de variação funcional. Compreender como os alunos efetivamente falam pode auxiliar professores a construir práticas pedagógicas mais conscientes, que valorizem a competência comunicativa dos estudantes e promovam a ampliação de repertórios, em vez da simples repressão de usos vernáculos.

Cumprido destacar, por fim, que a pesquisa se apresenta como uma etapa inicial de um projeto de investigação mais amplo. A ampliação do corpus, a inclusão de outros gêneros discursivos e a comparação sistemática entre fala e escrita poderão aprofundar a compreensão sobre a permeabilidade entre modalidades e sobre os caminhos da mudança linguística em curso. Ao lançar luz sobre a gramática da fala em um momento crucial da trajetória escolar, este trabalho busca contribuir para uma visão mais complexa e menos estigmatizante da linguagem dos jovens brasileiros.

Desse modo, os resultados desta dissertação não devem ser compreendidos como ponto de chegada, mas como ponto de partida para a formulação de novas perguntas de pesquisa. Ao evidenciar a sistematicidade e a funcionalidade de marcadores discursivos na fala de jovens concluintes do Ensino Médio, o estudo abre campo amplo de investigação acerca da dinâmica entre oralidade e escrita, especialmente no cenário contemporâneo de circulação intensiva de

textos digitais. Evidentemente, não se espera um paralelismo direto com gêneros acadêmicos institucionalizado, caracterizados por elevado monitoramento normativo e por convenções próprias de coesão e progressão textual. Nesse domínio, a ausência ou substituição de marcadores como tipo e né é não apenas previsível, mas constitutiva do gênero.

Entretanto, tal assimetria não se estende de modo homogêneo a todos os gêneros escritos. Em contextos de escrita de baixa vigilância normativa, como interações em redes sociais, aplicativos de mensagens instantâneas, comentários online e narrativas pessoais digitais, as fronteiras entre falar e escrever tendem a se tornar menos nítidas. Nesses espaços, é plausível supor que marcadores tradicionalmente associados à oralidade sejam solicitados como estratégias legítimas de organização do texto, de atenuação enunciativa e de busca de alinhamento interacional, ainda que ajustadas às especificidades do meio gráfico. Essa possível convergência levanta questões teóricas relevantes sobre a expansão funcional dos MCs, sobre a permeabilidade entre modalidades e sobre os efeitos da gramaticalização em práticas escritas contemporâneas, especialmente entre jovens.

Outras linhas de investigação igualmente promissoras incluem a ampliação do corpus em termos quantitativos e socioculturais, bem como a comparação entre diferentes faixas etárias, a observação longitudinal de possíveis efeitos de *age-grading* e a análise contrastiva entre variedades regionais do PB. Soma-se a isso a necessidade de refletir sobre o lugar dos marcadores discursivos no ensino de língua materna, uma discussão sobre práticas pedagógicas que tendem a silenciar ou estigmatizar estratégias da competência comunicativa oral. Nesse sentido, compreender o funcionamento dos marcadores não implica relativizar a norma escrita, mas reconhecer que o falante possui repertórios distintos conforme as pressões do contexto, do gênero e da interação.

Assim, ao deslocar o olhar da noção de vício de linguagem para a de estratégia discursiva, a pesquisa mostrada nesta dissertação contribui para a compreensão mais refinada da oralidade juvenil e para a concepção de língua como sistema adaptativo, organizado e socialmente situado. Ao mesmo tempo, propõe uma agenda de pesquisa que reconhece a linguagem em uso como fenômeno dinâmico, especialmente em um cenário no qual as fronteiras entre fala e escrita se mostram cada vez mais porosas e teoricamente desafiadoras.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Edusp, 1982.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRAGA, Maria Luiza. Aí e então e a hipótese da trajetória universal. In: NEVES, Maria Helena de Moura (Org.). *Descrição do português*. Araraquara: Acadêmica, 2001. p. 13-23.
- BRAGA, Maria Luiza; NARO, Anthony J. A interface sociolinguística/gramaticalização. *Gragoatá*, Niterói, n. 9, p. 125-134, 2000.
- BRAGA, Maria Luiza; PAIVA, Maria da Conceição. Do advérbio ao clítico: é isso aí. In: RONCARATI, Claudia Nogueira (Org.). *Português brasileiro: contato linguístico*. Rio de Janeiro: TB, 2003. p. 206-213.
- BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen C. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Manual de expressão oral e escrita*. Rio de Janeiro: J. Ozon, 1961.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. Problemas de linguística descritiva. Petrópolis: Vozes, 1969.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. Erros escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro. In: UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão (Org.). *Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 87-95. Edição original: 1957.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. A linguística brasileira. In: NARO, Anthony Julius (Org.). *Tendências atuais da linguística e da filologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976. p. 47-66. Edição original: 1967.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. Os estudos de português no Brasil. In: UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão (Org.). *Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 231-258. Edição original: 1969.

CAPISTRANO JR., Rivaldo; LINS, Maria da Penha; ELIAS, Vanda (Org.). *Linguística textual: diálogos interdisciplinares*. São Paulo: Labrador, 2017.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 141-155.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

COSTA, Beatriz Ignácio; FOLTRAN, Maria José et al. *A tessitura da escrita*. São Paulo: Contexto, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2012.

FARACO, Carlos Alberto. *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Ática, 2005.

FLYVBJERG, Bent. Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, v. 12, n. 2, p. 219-245, abr. 2006.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática?”*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Marcadores discursivos não são vícios de linguagem. *Interdisciplinar*, São Cristóvão, v. 4, p. 22-43, 2007.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Marcadores discursivos interacionais na fala de Itabaiana/SE. *Revista do GELNE*, v. 10, n. 1, p. 75-90, 2008.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Marcadores discursivos não são vícios de linguagem. *Interdisciplinar – Revista de Estudos em Língua e Literatura*, São Cristóvão, v. 4, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/1091>. Acesso em: 25 ago. 2025.

FREITAG, Raquel Meister Ko. A sociolinguística educacional e o ensino de língua materna. In: FREITAG, Raquel Meister Ko (Org.). *Linguística e educação: percursos e práticas*. Itabaiana: GEPLIN, 2011.

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (Org.). *Introdução à gramaticalização: princípios teóricos e aplicação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

GORSKI, Edair Maria. Marcadores conversacionais: um estudo variacionista. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

GUY, Gregory R. *Linguistic variation in Brazilian Portuguese: aspects of the phonology, syntax, and language history*. 1981. Tese (Doutorado em Linguística) – University of Pennsylvania, Philadelphia, 1981.

GUY, Gregory R. A identidade linguística da comunidade de fala: uniformidade e heterogeneidade. In: ZILLES, Ana; GÖRSKI, Edair (Org.). *A face social da linguagem*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

GUY, Gregory R.; ZILLES, Ana. *Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

HEINE, Bernd. *Auxiliaries: cognitive forces and grammaticalization*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

HOPPER, Paul J.; TRAUGOTT, Elizabeth Closs. *Grammaticalization*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, John B.; HOLMES, Janet (Ed.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvelando os segredos do texto*. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LABOV, William. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1968.

LABOV, William. Some sociolinguistic principles. In: PAULSTON, Christina Bratt; TUCKER, Gordon R. (Org.). *Sociolinguistics: The essential readings*. Malden: Blackwell Publishing, 2003.

LABOV, William. The logic of nonstandard English. In: ALATIS, James E. (Ed.). *Georgetown monographs on language and linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press, 1969. p. 1-31.

LABOV, William. *Principles of linguistic change: internal factors*. Oxford: Blackwell, 1994. v. 1.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACEDO, Alzira V. T. Como iniciar o turno. *Revista Tempo Brasileiro*, v. II, n. 7, p. 45-54, 1994.

MACEDO, Alzira Tavares de; RONCARATI, Claudia; MOLLICA, Maria Célia (Org.). *Variação e discurso*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MACEDO, Alzira V. T. *Variação dos marcadores em primeira e em segunda língua*. Concurso para professor titular do Departamento de Linguística e Filologia da Faculdade de Letras da UFRJ, julho de 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; LOPES-ROSSI, Maria et al. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARTELOTTA, E. GRAMATICALIZAÇÃO DE CONECTIVOS PORTUGUESES: UMA TRAJETÓRIA DO ESPAÇO PARA O TEXTO. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 2, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2008. p. 41-60.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso*. São Paulo: Cortez, 2011.

MATTOS, Patrícia de Oliveira. *O item discursivo tipo na fala carioca: uma análise sociofuncionalista*. 2006. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MOLLICA, Maria Cecília. *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

MOLLICA, M. C. RONCARATI, C. *A oralidade na produção textual*. Rev. ANPOLL, n. 9, p. 11-21, jul./dez. 2000.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. *Introdução à sociolinguística variacionista*. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

MOLLICA, M.C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M.C.; BRAGA, M.L. (Orgs.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 9-14.

MOLLICA, Maria Cecília; BATISTA, Hadinei Ribeiro; QUADRIO, Andreia. *Contínuo fala-escrita na escola*. 1. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2022.

MOLLICA, M. C. ; RONCARATI, C.N. *Questões teórico-descritivas em Sociolinguística e em Sociolinguística Aplicada e uma proposta de agenda de trabalho*. D.E.L.T.A., v. 17, n. esp., 2001. p. 45-55.

RISNER, L. D. *A gramaticalização do item “tipo” na fala do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2006.

SANKOFF, David. Sociolinguistics and syntactic variation. In: NEWMAYER, F. J. (Ed.). *Linguistics: The Cambridge Survey*. Vol IV. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 140-161.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

TARALLO, Fernando. Reflexões sobre o conceito de mudança linguística. *Organon*, Porto Alegre, v. 5, n. 18, 2013.

TAVARES, M. A. *A Gramaticalização de e, aí, daí, e então: estratificação/variação no domínio funcional da sequenciação retroativo- propulsora de informações - um estudo sociofuncionalista*. Tese de Doutorado. Florianópolis, 2003.

TRAPP, Kelly. *Os marcadores discursivos sabe? e entende? na fala de informantes do município de Chapecó/SC*. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó, Chapecó, 2014.

TRUDGILL, Peter. Sex, covert prestige and linguistic change in the urban British English of Norwich. *Language in Society*, v. 1, n. 2, p. 179-195, 1972.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. Empirical foundations for a theory of language change. In: LEHMANN, Winfred P.; MALKIEL, Yakov (org.). *Directions for historical linguistics*. Austin: University of Texas Press, p. 95–195, 1968.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ZILLES, Ana; GÖRSKI, Edair. (Orgs.). *A face social da linguagem*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.