

Variação Linguística e Gírias na Cultura Digital: Análise Sociolinguística e Proposta Didática para o Ensino de Português como Língua Estrangeira

Linguistic Variation and Slang in Digital Culture: Sociolinguistic Analysis and a Didactic Proposal for Teaching Portuguese as a Foreign Language

Elaine Santos dos Reis¹

Resumo

O ensino de Português como Língua Estrangeira tem sido frequentemente orientado por abordagens centradas na norma-padrão, o que pode restringir o contato dos aprendentes com usos linguísticos presentes em contextos reais de interação. Nesse cenário, a variação linguística, especialmente o emprego de gírias em ambientes digitais, revela-se um elemento relevante para o desenvolvimento da competência comunicativa em sua dimensão sociolinguística e pragmática. Este artigo apresenta um recorte de uma dissertação de mestrado que investigou gírias do português brasileiro em circulação nas redes sociais, como *Instagram*, *TikTok*, *Facebook* e *YouTube*. O estudo analisou um corpus composto por materiais multimodais extraídos dessas plataformas, a partir de critérios léxico-semânticos, sociológicos e pragmáticos. A análise evidenciou que as gírias desempenham funções identitárias, expressivas e interacionais, configurando-se como recursos significativos da comunicação contemporânea. Com base nos resultados obtidos, foi elaborada uma proposta de sequência didática destinada a aprendentes universitários de PLE dos níveis B1 e B2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), com o objetivo de integrar a variação linguística ao ensino por meio de atividades de compreensão, reflexão e produção em contextos digitais. Considerando os limites deste artigo, apresenta-se apenas a etapa inicial da proposta. Conclui-se que a incorporação da variação linguística ao ensino de PLE pode favorecer uma aprendizagem mais contextualizada e alinhada aos usos efetivos da língua.

Palavras-chave: Variação Linguística; Gêneros Digitais; Gírias; Ensino de Português do Brasil como Língua Estrangeira; Sequência Didática.

Abstract

The teaching of Portuguese as a Foreign Language has often been guided by approaches centered on the standard language norm, which may limit learners' exposure to linguistic uses found in real interactional contexts. In this scenario, linguistic variation, particularly the use of slang in digital environments, emerges as a relevant element for the development of communicative competence in its sociological and pragmatic dimensions. This article presents a section of a master's dissertation that investigated Brazilian Portuguese slang circulating on social media platforms such as Instagram, TikTok, Facebook, and YouTube. The study analyzed a corpus composed of multimodal materials extracted from these platforms according to lexical-semantic, sociological, and pragmatic criteria. The analysis showed that slang performs identity-related, expressive, and interactional functions, establishing itself as a significant resource in contemporary communication. Based on the results obtained, a didactic sequence was designed for university students of Portuguese as a Foreign Language at the B1 and B2 levels of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), with the aim of integrating linguistic variation into language teaching through comprehension, reflection, and production activities in digital contexts. Given the scope limitations of this article, only the initial stage of the proposal is presented. It is concluded that incorporating linguistic variation into Portuguese as a Foreign Language teaching can promote more contextualized learning that is better aligned with actual language use.

¹ Università degli Studi di Trieste, Itália, elaine.santosdosreis@units.it, <https://orcid.org/0009-0008-7401-1550>

Keywords: Linguistic Variation; Digital Genres; Slang; Teaching Brazilian Portuguese as a Foreign Language; Didactic Sequence.

1. Introdução

O ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) tem sido, em diversos contextos acadêmicos, orientado por abordagens centradas na norma-padrão, com ênfase em estruturas formais e sistematização gramatical. Embora relevantes, tais práticas frequentemente restringem o contato dos aprendentes com a diversidade linguística presente nos usos cotidianos da língua, especialmente aqueles que emergem em ambientes digitais. Como consequência, observa-se que muitos estudantes apresentam dificuldades de compreensão e interação em situações comunicativas espontâneas, sobretudo diante da linguagem juvenil utilizada em redes sociais e aplicativos de mensagens.

Esse cenário evidencia um descompasso entre o ensino formal e as dinâmicas contemporâneas de comunicação, marcadas pela circulação acelerada de expressões coloquiais e pela constante renovação lexical. A literatura da área tem ressaltado a importância de reconhecer a variação linguística como componente constitutivo da competência comunicativa (Bortoni-Ricardo, 2004; Bagno, 2007), bem como as limitações de materiais didáticos que apresentam usos artificializados da língua (Richards, 2001). Nesse contexto, o recurso a materiais autênticos tem sido apontado como estratégia capaz de aproximar o ensino das práticas reais de interação (Begotti, 2006).

Entretanto, ainda são escassas propostas didáticas que integrem de modo sistemático as gírias em circulação nas plataformas digitais ao ensino de PLE, considerando sua dimensão sociocultural e pragmática. Tais expressões, além de refletirem a criatividade linguística dos falantes, desempenham papel relevante na construção de identidades e na mediação de interações *online*.

Diante desse panorama, este artigo, que apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado, tem como objetivo analisar a relevância das gírias do Português Brasileiro (PB) em ambientes digitais para o ensino de PLE e propor uma Sequência Didática (SD) que incorpore esses usos ao processo formativo. Busca-se, assim, contribuir para práticas pedagógicas mais contextualizadas, alinhadas às dinâmicas comunicativas da cultura digital e ao desenvolvimento da competência comunicativa em contextos mediados pela tecnologia.

2. Ensino de PLE e Norma Padrão

As reflexões apresentadas neste artigo decorrem de uma dissertação de mestrado desenvolvida na Universidade Aberta, dedicada à análise de gírias do PB em ambientes digitais e às suas implicações para o ensino de PLE no contexto do leitorado da *Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"*, na Itália. A investigação, de natureza qualitativa, envolveu a constituição de um corpus digital, a análise de gírias segundo critérios léxico-semânticos, sociológicos e pragmáticos e a elaboração de uma proposta de sequência didática destinada a aprendentes universitários. Os resultados obtidos evidenciaram a predominância de uma abordagem centrada na norma-padrão. Ao priorizar estruturas formais e padrões gramaticais, essa metodologia limita o contato dos alunos com a diversidade linguística presente no uso cotidiano da língua.

Além disso, foi possível constatar que muitos estudantes apresentam dificuldades de compreensão e interação em contextos espontâneos, sobretudo diante da linguagem juvenil, central na oralidade e na comunicação digital, uma vez que, em suas produções, recorrem predominantemente a um vocabulário excessivamente normalizado.

Esse é um debate particularmente relevante no ensino de PLE, visto que muitos livros didáticos ainda priorizam a norma-padrão, ignorando a diversidade linguística e os usos reais da língua em diferentes contextos (Bortoni-Ricardo, 2004).

3. Livros Didáticos e Materiais Autênticos

Os livros didáticos ocupam posição de destaque no ensino de línguas estrangeiras, sobretudo em contextos nos quais o professor dispõe de pouco tempo ou de recursos limitados para produzir materiais próprios. Bons livros conseguem transformar diretrizes curriculares em conteúdos relevantes e atividades práticas. Todavia, esses materiais devem ser complementados por recursos autênticos e pela criatividade docente, a fim de contemplar as reais necessidades dos alunos (Richards, 2001).

Apesar de suas qualidades, os livros didáticos muitas vezes recorrem a uma linguagem artificial e a situações idealizadas, que não correspondem ao uso real da língua. Na tentativa de criar um conteúdo neutro para atender a um mercado global, esses materiais tendem a suprimir temas considerados controversos e acabam por apresentar como norma uma "visão idealizada do mundo da classe média branca" (Richards, 2001, p. 2).

Além disso, muitos livros didáticos, especialmente os destinados ao ensino de PB, não são concebidos para grupos específicos de estudantes, o que exige constantes adaptações por parte do professor. Soma-se a isso o custo elevado desses materiais, que pode limitar o acesso dos alunos aos recursos necessários à aprendizagem.

À luz dessas limitações, torna-se oportuna uma reflexão acerca do uso de materiais autênticos no ensino de línguas estrangeiras. Desde a introdução do conceito de "material autêntico" por Wilkins (1976), o material autêntico tem sido valorizado no

ensino de línguas por promover a interação com a língua em contextos de uso. Entendido como um conjunto de produções elaboradas para situações reais de comunicação e não para fins didáticos, esse tipo de material possibilita o contato com a linguagem em contextos autênticos. Entre suas principais contribuições, destacam-se maior motivação dos alunos, contextualização linguística mais precisa e exposição a diferentes variações sociolinguísticas e culturais. Ademais, a diversidade e a adaptabilidade desses materiais favorecem sua aplicação em distintas etapas do processo didático, tais como motivação, análise e síntese (Begotti, 2006).

Para que o material autêntico seja considerado eficiente, é necessário que o professor realize uma seleção minuciosa, optando por diferentes formatos, como material impresso, vídeos, áudios e conteúdos multimídia, e que considere aspectos como o nível linguístico dos estudantes, a temática e a atualidade do conteúdo. Além disso, a didatização desses materiais demanda organização prévia e criteriosa, com a elaboração de atividades que favoreçam sua compreensão e integrem elementos extralinguísticos, como aspectos culturais e componentes da comunicação não verbal.

4. Gíria como Fenômeno Sociolinguístico

A Sociolinguística compreende a língua como um fenômeno heterogêneo e socialmente condicionado, cujas variações decorrem de fatores históricos, culturais, situacionais e interacionais (Faraco, 2005). Nesse sentido, a variação linguística constitui um princípio inerente às línguas naturais, manifestando-se em diferentes níveis da linguagem, como o fonético, o lexical e o gramatical (Coelho *et al.*, 2015).

As gírias podem ser compreendidas como itens lexicais informais associados a grupos sociais específicos e marcados por caráter dinâmico e efêmero (Bortoni-Ricardo, 2014). Enquanto manifestações de variação lexical presentes na comunicação cotidiana, configuram-se como elementos relevantes no ensino de línguas, pois ampliam o contacto dos aprendentes com diferentes usos linguísticos, enriquecem a sua competência comunicativa e favorecem interações mais naturais e eficientes com falantes da língua alvo em situações reais. Como forma de variação lexical, as gírias constituem variantes associadas a contextos específicos de uso, podendo coexistir com outras formas lexicais empregadas para expressar significados semelhantes. A variação lexical manifesta-se quando um mesmo referente ou significado pode ser expresso por diferentes palavras. A esse respeito, Bagno (2007, p. 40) observa que "as palavras mijo, xixi e urina se referem todas à mesma coisa", evidenciando que a escolha da variante pode ser condicionada por fatores sociais, situacionais e discursivos.

A presença das gírias em ambientes digitais evidencia a inventividade cultural dos falantes e fornece subsídios relevantes para a elaboração de estratégias pedagógicas inovadoras no ensino de PLE. Nesse sentido, Valvasone (2021) destaca o papel da *web* na criação e disseminação de novas palavras, especialmente entre os jovens, que utilizam os ambientes digitais como espaços privilegiados de interação social e compartilhamento de informações.

A gíria, enquanto fenômeno linguístico, desde a Idade Média, tem sido associada a grupos socialmente marginalizados, sendo identificada tanto por sua função criptológica quanto por seu caráter de oposição à linguagem convencional e aos valores considerados tradicionais (Coelho, 1995).

Os primeiros registros da gíria remontam ao século XV, mais precisamente em alguns países da Europa Ocidental. Na França, o *argot* aparece associado aos versos de François Villon, em um contexto social marcado por instabilidade no período subsequente à Guerra dos Cem Anos, quando se intensificou a presença de grupos marginalizados e mascates. No mesmo período, na Inglaterra, registram-se manifestações do *cant*, enquanto, na Itália, difundem-se formas de *furbesco*, frequentemente associadas aos dialetos locais. Já na Espanha do século XVI, o termo *germania* passa a designar variedades associadas a grupos marginais, figurando como sinônimo arcaico de vocábulos como *gerigonza*, *giringonza* e *xeringonça* (Preti, 2000; Coelho, 1995).

Em Portugal, a ausência de registros anteriores ao século XVII dificulta o estudo histórico da gíria, sobretudo em razão de sua natureza predominantemente oral e efêmera, o que compromete sua preservação em textos escritos (Coelho, 1995).

Assim como em Portugal, no Brasil, o desenvolvimento da gíria também foi marcado pela limitada presença em registros escritos, embora vestígios possam ser identificados na literatura do século XVII, especialmente na obra satírica do poeta Gregório de Matos, cuja linguagem crítica e irônica incorpora termos associados ao uso popular, passíveis de interpretação como exemplos de gírias da época.

A expansão da gíria esteve vinculada às transformações históricas e sociais intensificadas no final do século XIX, quando o êxodo rural e a urbanização acelerada favoreceram ampla heterogeneidade cultural e linguística, resultante do contato entre variedades regionais e contribuições de grupos imigrantes. Esse contexto, associado à marginalização das camadas populares nas periferias urbanas, contribuiu para a consolidação de formas linguísticas socialmente estigmatizadas.

Somam-se a esse processo fatores como a incorporação de elementos culturais estrangeiros, as variações regionais, a influência dos meios de comunicação de massa e o comportamento linguístico contestador das gerações mais jovens. Tais aspectos evidenciam o caráter dinâmico e multifacetado da língua, moldado por complexas interações sociais e culturais ao longo do tempo (Bram, 1968, citado por Bessa & Feitosa, 2023).

As gírias contemporâneas refletem transformações nas formas de comunicação e nos modos de pertencimento social. Sob a perspectiva sociolinguística, as gírias constituem manifestações linguísticas condicionadas por fatores situacionais e sociais, uma vez que seu uso depende do contexto e da inserção do falante em determinados grupos (Berruto, 2004, citado por Vigolo, 2010). Não se limitam a um repertório lexical específico, mas articulam-se a padrões gramaticais e sintáticos compartilhados pelas comunidades em que circulam. Nesse sentido, funcionam como recursos de

diferenciação e coesão grupal, podendo assumir, conforme observa Preti (1984), papel identificador e de autoafirmação entre seus usuários.

5. Gíria e Cultura Digital

Embora frequentemente estigmatizada pela tradição normativa, a gíria constitui elemento recorrente no cotidiano dos falantes de uma comunidade e está presente em interações informais, redes sociais e produtos culturais diversos. No ensino de PLE, sua abordagem pode ser compreendida como estratégia contextualizada de ampliação da competência comunicativa, considerando que a língua é “uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita” (Bagno, 2007, p. 36).

Nesse cenário, a expansão dos meios digitais intensificou as transformações nos modos de interação e circulação de informações. Se antes a comunicação de massa se concentrava em veículos tradicionais, o advento da internet e das plataformas digitais ampliou significativamente os formatos e espaços de troca, reforçando o papel da linguagem como mediadora das práticas culturais e sociais (Halliday, 2001).

Assim, o contato com a gíria e sua compreensão favorecem uma aproximação mais efetiva entre o aprendiz de língua estrangeira e as práticas linguísticas e culturais do país. Ao dominar esse repertório, o estudante amplia sua capacidade de atuar em situações informais e de interpretar com maior precisão sentidos e intenções em interações autênticas. Desse modo, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo, ao reconhecer a diversidade e o caráter dinâmico da língua portuguesa.

Considerando o caráter efêmero e contextual da gíria, torna-se pertinente a utilização de materiais que representem o uso efetivo da língua, como postagens em redes sociais, páginas digitais e memes, que podem servir de base para discussões e análises culturais. Com esse propósito, o estudo concentrou-se em gírias recorrentes do PB em plataformas digitais como *Instagram*, *Facebook*, *TikTok* e *YouTube*.

Com o objetivo de restringir o objeto de estudo, optou-se por excluir anglicismos incorporados ao PB contemporâneo, como *crush*, *vibe*, *chippar*, priorizando expressões tipicamente brasileiras.

À luz do referencial teórico apresentado, evidencia-se que a gíria, enquanto manifestação legítima da variação linguística, desempenha funções léxico-semânticas, sociológicas e pragmáticas relevantes para a comunicação contemporânea, especialmente em ambientes digitais. Considerando sua circulação intensificada nas redes sociais e seu papel na construção de identidades e na mediação de interações, torna-se pertinente investigar como essas expressões podem ser integradas de maneira sistemática ao ensino de PLE.

Partindo dessa perspectiva, a presente pesquisa analisou gírias do PB em plataformas digitais, com base em critérios léxico-semântico, sociológicos e pragmáticos,

culminando na elaboração de uma SD destinada a aprendentes de nível intermediário. A seguir, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados.

6. Procedimentos Metodológicos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-analítica, que busca examinar a circulação e o funcionamento de gírias do PB em ambientes digitais, bem como suas implicações para o ensino de PLE.

A investigação adotou uma abordagem integrada e interdisciplinar, organizada em três critérios principais:

- **Critério léxico-semântico:** descrição dos aspectos linguísticos e semânticos das gírias, incluindo sua forma e procedência, seus sentidos conotativo e literal e função gramatical (Biderman, 1981; Rodrigues, 2016; Câmara Jr., 2021);
- **Critério sociológico:** análise das gírias a partir de seu contexto social e cultural, considerando sua origem, relevância sociocultural e grau de difusão ou uso (Bagno, 2007; Bortoni-Ricardo, 2014);
- **Critério pragmático:** exame do emprego das gírias em situações reais de comunicação, com ênfase em suas possibilidades de incorporação ao ensino de PLE como recurso para qualificar o processo de aprendizagem (Austin, 1990; Fiorin, 2002; Batista, 2012; Silva, 2013).

O *corpus* analisado é composto por materiais multimodais, como textos, vídeos e comentários produzidos por usuários em redes sociais e plataformas digitais, como *Instagram*, *TikTok*, *Facebook* e *YouTube*, frequentemente utilizadas por falantes brasileiros, sobretudo jovens. Os dados foram recolhidos entre novembro de 2023 e dezembro de 2024 e compreendem oito publicações e respectivos comentários. Foram identificadas 28 gírias no *corpus*, das quais oito foram selecionadas para análise na dissertação de mestrado. A seleção baseou-se na ampla circulação dessas expressões nas redes sociais durante o período analisado e em sua relevância para a compreensão de usos contemporâneos do PB naquele contexto temporal. Em virtude das limitações de espaço deste artigo, serão discutidas apenas três dessas gírias.

7. Resultados e Discussão

A aplicação dos critérios analíticos ao *corpus* selecionado permitiu evidenciar a vitalidade do português informal em circulação nas redes sociais. Dentre as gírias identificadas, foram selecionadas para discussão neste artigo *perrengue*, *partiu* e *sextar*, em razão de sua ampla circulação nas interações digitais e de sua pertinência para a análise proposta. No caso de *sextar*, serão igualmente consideradas ocorrências da forma relacionada *sextou*, presentes no material analisado.

Figura 1
Gíria Perrengue



Fonte: Instagram (2024)

O substantivo masculino *perrengue* designa, no PB, situações adversas tratadas com leveza e humor, distinguindo-se de termos mais formais por enfatizar o caráter superável e cômico da experiência. Enquanto variante lexical, pode corresponder a formas como problema, dificuldade, contratempo ou situação complicada, diferenciando-se destas pelo tom coloquial e pela carga expressiva que atribui ao evento narrado. Sob a perspectiva léxico-semântica, trata-se de vocábulo de etimologia controversa, com hipóteses que o relacionam ao espanhol *perro* ou a línguas africanas, como o quimbundo, interpretação coerente com a influência afro-brasileira na formação do léxico popular².

Historicamente vinculada a contextos urbanos e populares, a expressão difundiu-se gradualmente entre diferentes camadas sociais. Com a expansão das redes sociais, sua circulação foi intensificada por memes, relatos pessoais e conteúdos produzidos por influenciadores, que passaram a narrar situações adversas de forma humorística. Segundo Recuero (2009), o compartilhamento de experiências nas plataformas digitais promove identificação coletiva e reforça laços sociais, transformando episódios negativos em narrativas coletivas. Nesse âmbito sociocultural, o uso de *perrengue* evidencia um traço cultural associado à ressignificação das dificuldades por meio do humor, aspecto destacado por DaMatta (1997) como característico da sociedade brasileira.

Ao relatar um *perrengue*, o falante não apenas descreve um evento problemático, mas constrói uma experiência de empatia e conexão, convertendo a adversidade em

² Fonte: <https://dle.rae.es/perrengue>; <https://resumos.soescola.com>

elemento de socialização. Nas redes, esse processo se manifesta em formatos virais, como memes e *hashtags*, que ampliam o alcance da expressão e consolidam seu valor como marcador cultural contemporâneo.

Sob a perspectiva pragmática, o uso de *perrengue* ultrapassa a simples descrição de um fato negativo. Ao narrar um *perrengue*, o falante realiza um ato de linguagem que convida à empatia e à cumplicidade, transformando a adversidade em experiência compartilhada. Nessa perspectiva, pode-se relacionar seu emprego à concepção de linguagem como ação social proposta por Austin (1990), na medida em que o enunciado produz efeitos interacionais concretos, como aproximação e construção de vínculo.

Figura 2
Gíria Partiu



Fonte: Instagram (2024)

A forma verbal *partiu*, originalmente correspondente à terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do verbo *partir*, apresenta, no PB coloquial, um processo de resignificação semântica. De verbo que indica deslocamento, tornou-se interjeição utilizada para expressar prontidão, entusiasmo ou início imediato de uma ação, como em "Partiu praia". Nesse uso, a expressão aproxima-se de construções como "vamos para o estágio", "vamos ao estágio" ou simplesmente "vamos", às quais confere maior dinamismo e expressividade. O termo não apenas anuncia o deslocamento, mas comunica envolvimento afetivo e expectativa positiva em relação à atividade.

Sob perspectiva léxico-semântica, trata-se de um caso de mudança funcional e categorial, em que uma forma verbal assume valor expressivo e performativo. Esse

deslocamento está relacionado à adequação linguística e ao dinamismo da comunicação oral e digital, características do português contemporâneo.

Sob a perspectiva sociológica, *partiu* consolidou-se nos ambientes urbanos e digitais, especialmente entre jovens, frequentemente associado a *hashtags* como **#PartiuViagem** ou **#PartiuBalada**. Sua circulação nas redes sociais evidencia o papel das plataformas digitais na difusão de expressões que funcionam como marcadores de identidade e pertencimento, aspecto que, segundo Cabello (2002), decorre de sua função como instrumento de identificação grupal.

Do ponto de vista pragmático, o emprego de *partiu* ultrapassa a simples indicação de movimento. Pode assumir valor de convite, como em “*Partiu cinema?*”, ou de decisão afirmativa, como em “*Partiu estudar*”, produzindo efeitos interacionais que envolvem engajamento e cumplicidade. Nesse sentido, a gíria exemplifica o caráter expressivo e espontâneo da linguagem informal, funcionando como recurso de ação comunicativa, marcador identitário e estratégia de interação eficiente (Cabello, 2002).

Figura 3

Gíria Sextou



Fonte: Facebook (2024)

O léxico constitui um sistema dinâmico e produtivo, em constante transformação por meio da criação de novas formas e da atribuição de sentidos inéditos a palavras já existentes. Nesse contexto, *sextar* e *sextou* exemplificam a criatividade do PB contemporâneo.

Derivados de sexta (sexta-feira), esses termos emergem do uso social associado ao encerramento da semana e ao início do fim de semana. O verbo *sextar* resulta da conversão do substantivo, com acréscimo do sufixo verbal *-ar*, passando a significar

“aproveitar a sexta-feira”. Nesse sentido, aproxima-se de expressões como “aproveitar o início do fim de semana” ou “sair para desfrutar a sexta-feira”, às quais acrescenta maior concisão e expressividade. Já *sextou*, forma no pretérito perfeito desse verbo, consolidou-se como interjeição que expressa entusiasmo, alívio ou celebração pela chegada do fim de semana, podendo corresponder a enunciados como “finalmente chegou a sexta-feira” ou “começou o fim de semana”.

O surgimento dessas formas pode ser compreendido à luz da concepção dinâmica do léxico proposta por Jackendoff (2002, citado por Rodrigues, 2016), segundo a qual as palavras não são unidades rigidamente armazenadas, mas estruturas passíveis de recombinação no próprio ato de fala. Tal perspectiva explica a formação espontânea de *sextar* e *sextou*, sem depender de previsão normativa.

No plano sociológico, a difusão de *sextar* e *sextou* relaciona-se à valorização do lazer no contexto brasileiro e à influência da música popular, que contribuiu para sua projeção inicial, posteriormente ampliada pelas redes sociais. A circulação digital favoreceu sua consolidação como expressão viral, fenômeno que, conforme Recuero (2009), reforça processos de identificação coletiva. Nesse sentido, a criatividade lexical confirma a capacidade dos falantes de moldar o idioma às suas necessidades comunicativas (Bagno, 2015).

Sob o enfoque pragmático, *sextar* e *sextou* ultrapassam o valor referencial. Esses enunciados atuam como marcadores de estado emocional e podem igualmente sugerir convite ou antecipação de atividades sociais. Em consonância com a teoria dos atos de fala de Austin (1990), as expressões podem assumir caráter expressivo, ao comunicarem entusiasmo, e declarativo, ao simbolicamente marcarem o início do período de lazer.

A análise realizada revela que as gírias no PB constituem formas de variação lexical associadas a práticas sociais e interacionais que reforçam vínculos identitários e ampliam possibilidades comunicativas.

Essas constatações fundamentaram a elaboração da proposta pedagógica apresentada na seção seguinte, que integra essas dimensões ao ensino de PLE.

8. Proposta de Sequência Didática (SD)

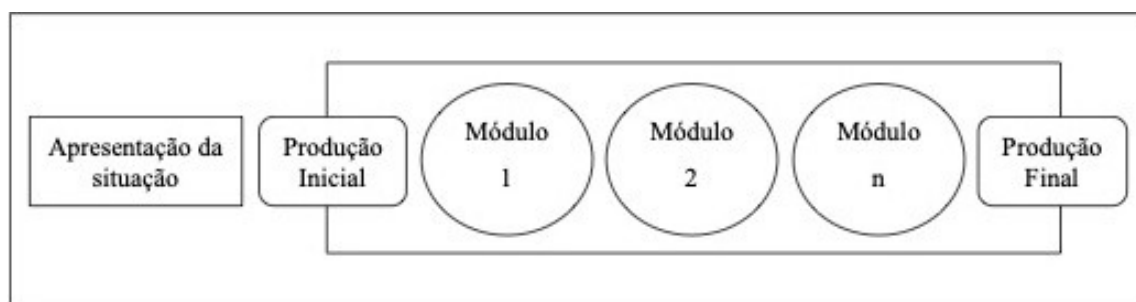
Com base nos resultados obtidos, foi elaborada uma SD destinada a um grupo de 12 aprendentes universitários de PLE do primeiro e do segundo ano do mestrado, classificados nos níveis B1 e B2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR; Conselho da Europa, 2001), em conformidade com a progressão curricular adotada pela instituição. A escolha desse grupo deve-se ao fato de que os aprendentes já dispõem de recursos linguísticos suficientes para interagir em diferentes situações comunicativas, mas ainda podem beneficiar de um trabalho sistemático com aspectos da variação linguística e dos usos informais da língua.

A SD fundamenta-se nas reflexões de Dolz et al. (2004), que a definem como um conjunto articulado de atividades organizadas em torno de um gênero textual, oral ou escrito, com a finalidade de possibilitar ao aluno a apropriação mais consistente desse gênero e a produção de enunciados adequados a situações específicas de comunicação. Segundo os autores, o trabalho pedagógico deve privilegiar gêneros ainda não plenamente dominados pelos estudantes, especialmente aqueles de circulação pública.

No contexto desta proposta, os gêneros selecionados pertencem ao universo das práticas comunicativas digitais. Conforme observa Marcuschi (2002), as tecnologias favorecem o surgimento de formas inovadoras de comunicação que, embora apresentem características próprias, mantêm relações com gêneros preexistentes. Tais práticas articulam diferentes semioses e aproximam elementos da oralidade e da escrita, constituindo contextos relevantes para o desenvolvimento da competência comunicativa e sociolinguística dos aprendentes.

De acordo com essa perspectiva, a organização da SD ocorre em etapas progressivas que estimulam a reflexão sobre a linguagem e sua adequação (Dolz et al., 2004) a diferentes contextos de uso. O esquema a seguir apresenta a estrutura geral dessas etapas.

Figura 4
Sequência Didática



Dolz et al. (2004)

A SD compreende as seguintes fases:

- **Apresentação da situação:** introduz-se o projeto comunicativo, explicitando o gênero textual, o público destinatário, os objetivos e o formato da produção final. Nessa fase, busca-se assegurar que os alunos compreendam o contexto comunicativo e os conteúdos a serem abordados.
- **Produção inicial:** os estudantes produzem um primeiro texto, oral ou escrito, do gênero proposto. Essa etapa permite diagnosticar conhecimentos prévios e identificar dificuldades, funcionando como referência para o planejamento das atividades subsequentes.
- **Módulos de atividades:** desenvolvem-se tarefas voltadas ao aprimoramento das competências necessárias à produção do gênero, contemplando a compreensão da situação comunicativa, a organização de conteúdos, o

planejamento e a elaboração textual. As atividades devem integrar leitura, escrita e oralidade, favorecendo também a construção de uma metalinguagem compartilhada para a análise e discussão dos textos.

- **Produção final:** os alunos produzem uma nova versão do gênero trabalhado, aplicando os conhecimentos desenvolvidos ao longo da sequência. Essa etapa cumpre função avaliativa, com base em critérios previamente estabelecidos e discutidos durante o processo.

A proposta dialoga ainda com as reflexões de Almeida Filho (1993), que defende um ensino de línguas orientado para o uso efetivo da linguagem, para além da memorização de regras gramaticais. Para o autor, “a abordagem (ou cultura) de aprender é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como ‘normais’” (p. 13). Nessa perspectiva, a SD privilegia situações comunicativas contextualizadas e próximas da experiência real dos aprendentes.

Considerando os limites deste artigo, apresenta-se a seguir um exemplo correspondente à etapa de apresentação da situação de comunicação. A SD completa, desenvolvida no âmbito da pesquisa que deu origem a este artigo, contempla ainda as etapas de produção inicial, módulos de atividades e produção final. Tais etapas foram concebidas a partir dos resultados da análise léxico-semântica, sociológica e pragmática das gírias selecionadas, promovendo atividades de compreensão, reflexão e produção em diferentes gêneros digitais. Para contextualizar o tema da variação linguística em ambiente autêntico, selecionou-se um trecho do filme *Confissões de uma Garota Excluída*, cuja imagem ilustrativa é apresentada abaixo.

Figura 5

Filme “*Confissões de uma Garota Excluída*”



Fonte: Adorocinema (2025)

Etapas de Apresentação da Situação

A etapa inicial de uma SD deve explicitar aos alunos a situação de comunicação em que irão atuar, permitindo que compreendam o problema comunicativo a ser resolvido por meio da produção textual (Dolz *et al.*, 2004). Nessa perspectiva, a proposta organiza-se em três momentos articulados.

Primeiro, realiza-se uma breve sensibilização, com questionamentos voltados à linguagem juvenil e às formas de interação informal, estimulando a ativação de conhecimentos prévios e a comparação entre práticas linguísticas do PB e do italiano.

Em seguida, os estudantes assistem ao trecho selecionado do filme *Confissões de uma Garota Excluída* (2021), com orientações específicas de observação, como identificar gírias e expressões desconhecidas, analisar quem as utiliza, qual é a intenção comunicativa e quais reações produzem nos interlocutores.

Por fim, promove-se uma discussão coletiva destinada à identificação e interpretação das gírias empregadas pelos personagens, como “já é”, “meter o pé”, “bora”, “galera” e “partiu festa”, introduzindo a temática da variação linguística em contexto real de uso e estimulando a reflexão sobre a adequação linguística em diferentes situações comunicativas.

Nesse sentido, a proposta define os seguintes elementos do projeto comunicativo:

- A proposta privilegia práticas comunicativas digitais informais, caracterizadas pelo uso de linguagem coloquial e de gírias em diferentes gêneros, como publicações em redes sociais, mensagens instantâneas e vídeos curtos.
- O público-alvo da produção final será constituído por colegas da turma ou outros aprendentes de PLE.
- A produção final poderá assumir diferentes gêneros digitais, como diálogo simulado em ambiente digital, publicação em rede social ou vídeo curto que represente uma situação cotidiana com uso de gírias.
- As atividades são realizadas em duplas ou pequenos grupos, incentivando a aprendizagem colaborativa.

Atividade 1 – Exibição e Análise de Vídeo

Após a sensibilização inicial, os alunos assistem ao trecho selecionado com foco nas instruções previamente apresentadas. A observação é orientada pela identificação das expressões coloquiais, pela análise do contexto de uso e pela interpretação das intenções comunicativas dos personagens.

Concluída a exibição, realiza-se uma discussão coletiva para verificar a compreensão global do conteúdo e levantar expressões consideradas relevantes pelos estudantes.

Transcrição dos Diálogos

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

Diálogo 1

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

Diálogo 2

- Oi, Erick. Que coincidência, né?
- Vieram me buscar pro trabalho?
- Não, não, a gente vai fazer sábado.
- No sábado? No dia da festa da Laís?
- Festa? Não tô sabendo de nada. Vocês receberam o convite?
- Ela mandou pra geral pelo whats.
- Não, ela não chamou a gente não.
- Mesmo assim, bora passar esse trabalho pro domingo, vai?
- Que que cês acham? Se a gente fosse na festa no sábado, até dava pra gente passar o trabalho pro domingo, né?
- Bora lá, Erick? E aí, galera?
- Então já é!

Diálogo 3

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

Atividade 2 – Definição das Gírias

Após a identificação das expressões, o professor registra no quadro as gírias observadas no trecho, como *bora*, *mana*, *flopada*, *já é*, *meter o pé*, *dando onda*, *geral*, *galera* e *partiu*. Em duplas, os alunos formulam hipóteses sobre seus significados, apresentando definições em português ou equivalentes em italiano. Posteriormente, compartilham suas interpretações e negociam sentidos, favorecendo a interação e a autonomia.

Em seguida, o professor sistematiza os significados e conduz uma reflexão sobre aspectos sociolinguísticos, como possíveis restrições etárias, conotações, contextos de uso e graus de informalidade das expressões analisadas e sua adequação a diferentes contextos comunicativos.

Conforme Dolz *et al.* (2004), essa etapa inicial fornece aos alunos os elementos necessários para compreender o projeto comunicativo e os objetivos linguísticos envolvidos, promovendo um ambiente participativo, que estimula a interpretação crítica e a compreensão do uso das gírias em contextos autênticos.

9. Considerações Finais

Este estudo analisou a relevância da variação linguística, com destaque para o uso das gírias, no ensino de Português do Brasil como Língua Estrangeira, evidenciando sua contribuição para o desenvolvimento das competências comunicativas, culturais e pragmáticas dos aprendentes. Sob perspectiva sociolinguística, reafirma-se que a variação constitui característica inerente às línguas naturais e que sua consideração no contexto pedagógico favorece uma abordagem mais inclusiva e sensível às diferentes formas de expressão.

Os resultados da análise sugerem que a inserção de gírias no ensino de PLE pode ampliar o repertório linguístico dos estudantes e aproximar o processo de aprendizagem dos usos efetivos da língua. A análise do ambiente digital evidenciou que redes sociais e outras plataformas desempenham papel decisivo na circulação e resignificação dessas expressões, consolidando-as como elementos dinâmicos da comunicação contemporânea.

Observou-se ainda que as gírias exercem função identitária e apresentam padrões próprios de organização lexical e sintática, o que reforça sua legitimidade como objeto de estudo e como recurso pedagógico, especialmente em níveis intermediários. A Sequência Didática proposta, destinada aos níveis B1 e B2, conforme o QECR (Conselho da Europa, 2001), constitui uma possibilidade pedagógica para integrar materiais autênticos e promover atividades contextualizadas, podendo ser adaptada a diferentes níveis de proficiência.

Cumprе salientar, contudo, que a proposta não foi aplicada no âmbito desta investigação. Desse modo, estudos futuros poderão avaliar sua implementação em contexto de ensino, analisando de que forma o trabalho com gírias e com a variação linguística contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa e sociolinguística dos aprendentes de PLE.

A integração da variação linguística ao ensino de PLE contribui para uma comunicação mais espontânea e eficaz, além de favorecer a valorização da diversidade cultural e a revisão de perspectivas excessivamente normativas. Espera-se que este trabalho ofereça subsídios para práticas pedagógicas mais contextualizadas e incentive novas investigações sobre o papel da variação linguística no ensino de línguas, fortalecendo uma abordagem plural e socialmente sensível da educação linguística.

Referências

- Almeida Filho, J. C. P. (1993). Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Pontes.
- Austin, J. L. (1990). Quando dizer é fazer: Palavras e ação (D. M. de Souza Filho, Trad.). Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1962)
- Bagno, M. (2007). Nada na língua é por acaso: Por uma pedagogia da variação linguística. Parábola Editorial.
- Bagno, M. (2015). Preconceito linguístico. Parábola Editorial.
- Batista, R. O. (2012). Introdução à pragmática: A linguagem e seu uso. Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Begotti, P. (2006). Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri. Laboratorio ITALS, Università Ca' Foscari Venezia.
https://www.ital5.it/sites/default/files/Filim_didattizzazione_analisi_teorica.pdf
- Bessa, W. A., & Feitosa, L. S. (2023). Gíria: Uma perspectiva de uso em sala de aula. Atena. <https://doi.org/10.22533/at.ed.992230708>
- Biderman, M. T. C. (1981). A estrutura mental do léxico. In F. S. Borba (Org.), Estudos de filologia e linguística: Em homenagem a Isaac Nicolau Salum (pp. 131–145). T. A. Queiroz; Editora da Universidade de São Paulo.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2004). Educação em língua materna: A sociolinguística na sala de aula. Parábola.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2014). Manual de sociolinguística. Contexto.
- Cabello, A. R. G. (2002). Linguagens especiais: Realidade lingüística operante. UniLetras, 24(1). <https://doi.org/10.5212/uniletras.v24i1.242>
- Câmara Jr., J. M. (2021). História da linguística. Vozes.
- Coelho, A. (1995). Os ciganos de Portugal: Com um estudo sobre o calão. Etnográfica Press. <https://books.openedition.org/etnograficapress/379>
- Coelho, I. L., Görski, E. M., May, G. H., & Souza, C. M. N. de. (2015). Para conhecer sociolinguística. Contexto.
- Conselho da Europa. (2001). Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação. ASA.
http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf
- DaMatta, R. (1997). Carnavais, malandros e heróis: Para uma sociologia do dilema brasileiro. Rocco.
- di Valvasone, L. (2021). Cringe. Italiano digitale, 16(1), 118–125.

- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly & J. Dolz (Orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola* (2.^a ed., pp. 95–128). Mercado de Letras.
- Fiorin, J. L. (2002). A linguagem em uso. In J. L. Fiorin (Org.), *Introdução à linguística: I. Objetos teóricos* (pp. 165–185). Contexto.
- Halliday, M. A. K. (2001). *El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Marcuschi, L. A. (2002). Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In A. P. Dionísio, A. R. Machado, & M. A. Bezerra (Orgs.), *Gêneros textuais e ensino* (pp. 18–36). Lucerna.
- Preti, D. (1984). *A gíria e outros temas*. Edusp.
- Preti, D. (2000). A gíria na língua falada e na escrita: Uma longa história de preconceito social. In D. Preti (Org.), *Fala e escrita em questão* (pp. 241–257). Humanitas.
- Recuero, R. (2009). *Redes sociais na internet*. Sulina.
- Richards, J. C. (2001). The role of textbooks in a language program. <https://www.professorjackrichards.com/articles/>
- Rodrigues, A. S. (2016). Noções basilares sobre a morfologia e o léxico. In G. Rio-Torto, A. S. Rodrigues, I. Pereira, R. Pereira, & S. Ribeiro (Orgs.), *Gramática derivacional do português* (2.^a ed., pp. 35–133). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10198/13485>
- Silva, R. C. P. (2013). *A sociolinguística e a língua materna*. Intersaberes.
- Vigolo, M. T. (2010). Gergo. In *Enciclopedia dell'Italiano*. Istituto della Enciclopedia Italiana. https://www.treccani.it/enciclopedia/gergo_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford University Press.

Nota sobre o uso da IA

Foram utilizadas ferramentas de inteligência artificial para a revisão do resumo em inglês e para a localização de páginas da web sobre gírias.

Recebido 27/02/2026
Aceite 03/08/2026
Publicado 14/09/2026

Este artigo está disponível segundo uma licença [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)
