



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

FÁBIO HENRIQUE ROSA SENE FONTE

**PURO X IMPURO / SAGRADO X PROFANO:
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE GÍRIAS NAS
AULAS DE INGLÊS**

FÁBIO HENRIQUE ROSA SENE FONTE

**PURO X IMPURO / SAGRADO X PROFANO:
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE GÍRIAS NAS
AULAS DE INGLÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Simone Reis.

Londrina
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S475p	<p>Senefonte, Fábio Henrique Rosa. Puro x impuro / sagrado x profano : percepções de professores sobre gírias nas aulas de inglês / Fábio Henrique Rosa Senefonte. – Londrina, 2014. 169 f. : il.</p> <p>Orientador: Simone Reis. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2014. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Língua inglesa – Gíria – Teses. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 3. Professores de inglês – Teses. 4. Percepção – Teses. I. Reis, Simone. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 802.0:37.02</p>
-------	--

FÁBIO HENRIQUE ROSA SENE FONTE

**PURO X IMPURO / SAGRADO X PROFANO: PERCEPÇÕES DE
PROFESSORES SOBRE GÍRIAS NAS AULAS DE INGLÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Língua da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Língua.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Simone Reis - Orientadora
UEL – Londrina – PR

Profª Drª Débora de Carvalho Figueiredo
UFSC – Florianópolis – SC

Profª Drª Viviane Aparecida Bagio Furtoso
UEL – Londrina – PR

Profª Drª Viviane Maria Herbele
UFSC – Florianópolis – SC

Profª Drª Vera Lúcia Lopes Cristovão
UEL – Londrina – PR

Londrina, 10 de abril de 2014

À minha avó Valdeci, fonte de amor incondicional.

À minha mãe Maria, minha grande incentivadora e companheira em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de fé, inspiração, força, coragem, sabedoria na tomada de decisões e por tornar meus pensamentos e desejos em situações reais.

À professora Simone Reis, por toda a incansável dedicação, apoio, incentivo, compreensão, valiosos ensinamentos e amizade ao longo de meu percurso acadêmico.

À minha família, em especial mãe Maria, pelo diálogo, amor, incentivo e apoio incondicional em todas as minhas decisões.

Aos meus avós, em especial minha vó Valdeci, pelo amor incondicional e os valiosos ensinamentos de vida que levarei comigo para sempre.

Aos colegas do PPGEL, em especial Amábile, Ana Valéria, Eliane, Francieli, Paula e Regiany pelo apoio emocional, carinho e companhia.

Aos meus amigos mais íntimos Acácio, Célio, Fabiana, Jéssica, Maria Darcilá e Wesley, pela amizade verdadeira, companhia, apoio e confiança.

Aos professores do PPGEL Elaine Mateus, Joyce Baronas, Loredana Limoli, Paulo Galembeck e Telma Gimenez por todos os ensinamentos e importantes contribuições para esta pesquisa.

À professora Vera Lúcia Lopes Cristovão, por todo carinho, apoio, acolhida, sabedoria e ajuda durante o curso.

À professora Viviane Aparecida Bagio Furtoso, pelo carinho, compreensão, acolhida e contribuições como co-orientadora desta pesquisa. Também, pelo aceite em compor banca avaliadora desta dissertação.

À Josimayre Novelli Coradim, pela amizade, carinho e valiosas contribuições para esta pesquisa.

À professora Viviane Maria Herbele, pelo carinhoso aceite de banca de qualificação desta pesquisa.

À professora Débora de Carvalho Figueiredo, não só pelo gentil aceite para compor banca desta dissertação, mas também pelas riquíssimas sugestões que contribuíram para o enriquecimento desta pesquisa.

À professora Vanderci de Andrade Aguilera, pelo carinho, apoio, compreensão em relação às minhas decisões no Programa PPGEL.

Aos meus queridos trianguladores: Edvan, Leonardo, Marilu, Rafael e Virginia, que são também meus amigos e os considero muito.

A James, pelo carinho e companhia.

Ao Alexandre, pela amizade e ajuda técnica.

Aos professores entrevistados, por tornarem possível a realização deste estudo e de um sonho (meu).

“[...] as pessoas que, na melhor das intenções, dizem que ‘tudo na língua vale’ e que ‘o importante é a comunicação’ estão redondamente equivocadas. A língua não é simplesmente um ‘meio de comunicação’ – ela é um poderoso **instrumento de controle social**, de manutenção ou ruptura dos vínculos sociais, de preservação ou destroçamento das identidades individuais, de promoção ou de humilhação, de inclusão ou exclusão.” (BAGNO, 2007, p. 83)

SENEFONTE, Fábio Henrique Rosa Senefonte. **Puro x Impuro / Sagrado x Profano: Percepções de Professores sobre Gírias nas Aulas de Inglês.** 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RESUMO

Tendo como pano de fundo uma discussão sobre a pertinência e as possibilidades de se incluir o vocabulário gírio (como recurso de aprendizagem) na pedagogia de inglês como língua estrangeira, a presente pesquisa objetivou investigar as percepções de professores no que concerne à pertinência e/ou possibilidades de ensino e aprendizagem de gírias em aulas de inglês no contexto brasileiro. Dessa forma, a literatura que suporta tal estudo diz respeito aos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística (BAGNO, 2007; CALVET, 2002; LABOV, 2008; MATTIELLO, 2005 e outros), bem como a pesquisas realizadas (tanto no Brasil como em âmbito internacional) no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, com o foco em gírias (BARRA, 2007; BIERMAN, 2008; BURKE, 2011; HOLSTER, 2005 entre outros). Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, de epistemologia interpretativista, ontologia relativista e adota como unidade de análise a cognição dos participantes pesquisados (BORG, 2003; BROWN *et al.*, 1989), mas especificamente, suas percepções (REIS, 2013). Como instrumento de coleta de dados, foram utilizados questionários com perguntas abertas e entrevistas semi-estruturadas com quatro professores de Ensino Médio de escolas públicas no interior do estado do Paraná. A análise de dados está subsidiada pela abordagem da *Grounded Theory* (STRAUSS; CORBIN, 1998), bem como pela triangulação de análise por *Instrumentos Humanos* (REIS, 2008). Os resultados apontaram que as percepções dos professores entrevistados estão embasadas em duas ideologias ambivalentes: se por um lado os professores aceitam e reconhecem as potencialidades das gírias para o uso e ensino, por outro restringem tal vocabulário devido ao seu campo semântico e outras questões.

Palavras-chave: Percepções de professores. Gírias. Aulas de inglês. Língua estrangeira. Contexto brasileiro.

SENEFONTE, Fábio Henrique Rosa Senefonte. **Pure x Impure / Sacred x Profane: Teacher's Perceptions of Slang in English Classes.** 2014. 169 p. Dissertation (Master's Degree in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2014.

ABSTRACT

Taking into consideration a discussion with respect to the relevance and possibilities of including slang (as a learning resource) in the pedagogy of English as a foreign language, this research aims at investigating teachers' perceptions regarding the relevance and possibilities of the teaching and learning of slang in English classes in the Brazilian context. Thus, the literature that supports this study concerns the theoretical and methodological assumptions of Sociolinguistics (BAGNO, 2007; CALVET, 2002; LABOV, 2008; MATTIELLO, 2005, and others), as well as all the research carried out (both in Brazil and internationally) in the context in teaching and learning of foreign languages, focusing on slang (BARRA, 2007; BIERMAN, 2008; BURKE, 2011; HOLSTER, 2005 among others). This is a qualitative research, having an interpretive epistemology, and a relativist ontology adopting interviewee's cognition as the unit of analysis (BORG, 2003; BROWN *et. al.*, 1989), more specifically, the teacher's perceptions (REIS, 2013). As data collection instruments, open-ended questionnaires and semi-structured interviews were used with four high school teachers from public schools in the state of Paraná. The data analysis is underpinned by the Grounded Theory approach (STRAUSS, CORBIN, 1998) as well as by analysis triangulation by Human Instruments (REIS, 2008). Results showed that the teachers' perceptions are based on two ambivalent ideologies: on one hand the teachers accept and recognize the potentialities for the use and teaching of slang; on the other hand they restrict such vocabulary due to its semantic field and other issues.

Keywords: Teachers' perceptions. Slang. English classes. Foreign language. Brazilian context

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 –Cognição Situada	63
Imagem 2 –Inter-relação das Dimensões	115
Imagem 3 –Dados Usados para a Geração da Teoria	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese do Referencial Acerca de Concepção de Linguagem.....	24
Quadro 2 – Síntese do Referencial Acerca de Gírias.....	33
Quadro 3 – Pesquisas em Âmbito Internacional.....	37
Quadro 4 – Argumentos para a Pedagogia de Gírias nas Aulas de LE.....	38
Quadro 5 – Pesquisas em Contexto Brasileiro.....	43
Quadro 6 – Trianguladores.....	57
Quadro 7 – Datas de Coletas de Dados.....	58
Quadro 8 – Dimensão dos Dados em Linhas e Turnos de Fala.....	61
Quadro 9 – Critérios para Manutenção ou Descarte de Interpretações (REIS, 2008).....	67
Quadro 10 – Ajustes de Categorias.....	68
Quadro 11 – Ajustes de Dimensões.....	69
Quadro 12 – Resultado da Triangulação por Instrumentos Humanos.....	70
Quadro 13 – Análise do Resultado da Triangulação.....	71
Quadro 14 – Cognições de Xênia.....	75
Quadro 15 – Cognições de Umberto.....	83
Quadro 16 – Cognições de Zara.....	91
Quadro 17 – Cognições de Valentina.....	97
Quadro 18 – Síntese das Cognições de Xênia, Umberto, Zara e Valentina.....	103
Quadro 19 – Semelhanças entre as Cognições dos Professores.....	108
Quadro 20 – Diferenças entre as Cognições dos Professores.....	110
Quadro 21 – Teoria Gerada: Elo entre Hipônimos e Hiperônimos.....	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BERA	British Educational Research Association
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
D	Doutor
E	Especialista
ERIC	Education Resources Information Center
FT	Ferramenta de Triangulação
G	Graduado
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
L	Linha (nas transcrições)
LE	Língua Estrangeira
L1	Língua Materna
L2	Segunda Língua
LI	Língua Inglesa
M	Mestre
Md	Mestre e aluno (a) de doutoramento
O	Orientadora
P	Pesquisador
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 GÍRIAS NAS AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	17
1.1 SOCIOLINGÜÍSTICA	17
1.1.1 Língua.....	17
1.1.2 Variação Linguística	19
1.1.3 A Gíria	25
1.2 REFERENCIAL ACERCA DE GÍRIAS NAS AULAS DE INGLÊS COMO LE	33
1.2.1 Pesquisas em Âmbito Internacional	36
1.2.2 Pesquisas no Contexto Brasileiro.....	43
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
2.1 NATUREZA DA PESQUISA	49
2.2 CONTEXTO	51
2.3 PARTICIPANTES.....	52
2.3.1 Professores	53
2.3.2 Diretores e Equipe Pedagógica	54
2.3.3 Pesquisador.....	55
2.3.4 Orientadora.....	56
2.3.5 Trianguladores.....	56
2.3.6 Outros Profissionais.....	57
2.4 GERAÇÃO DE DADOS.....	58
2.5 PREPARAÇÃO DE DADOS	60
2.6 INFORMAÇÃO PARA ANÁLISE	62
2.6.1 Unidade de Análise.....	62
2.6.2 Método de Análise	64
2.6.3 Triangulação.....	66
2.7 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	71
3 ANÁLISE PARADIGMÁTICA: HIPÔNIMOS	74
3.1 XÊNIA	75
3.2 UMBERTO.....	82

3.3	ZARA	91
3.4	VALENTINA	96
3.5	SÍNTESE DAS COGNIÇÕES DE XÊNIA, UMBERTO, ZARA E VALENTINA	103
3.5.1	Semelhanças.....	106
3.5.2	Diferenças	109
4	ANÁLISE SINTAGMÁTICA: INTER-RELAÇÕES HIPONÍMICAS E HIPERONÍMICAS=TEORIA	111
4.1	PURO X IMPURO / SAGRADO X PROFANO.....	111
4.2	INTER-RELAÇÃO ENTRE CATEGORIAS E DIMENSÕES: TEORIZANDO.....	114
4.3	RETORNO DAS ANÁLISES AOS PARTICIPANTES.....	117
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
5.1	PERGUNTAS DE PESQUISA E OBJETIVOS	121
5.2	LIMITAÇÕES	124
5.3	CONTRIBUIÇÕES	124
5.4	IMPLICAÇÕES.....	126
	REFERÊNCIAS.....	128
	APÊNDICES	135
	APÊNDICE A – Instrumento de Coleta de Dados (Questionário)	136
	APÊNDICE B – Instrumento de Coleta de Dados (Roteiro da Entrevista)	137
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	139
	APÊNDICE D – Transcrição das Entrevistas	141
	APÊNDICE E – Ferramenta de Triangulação	154
	APÊNDICE F – Resultado da Triangulação.....	156
	APÊNDICE G – Resultados da Análise – Fase 1 (Microanálise).....	157
	APÊNDICE H – Resultados da Análise – Fase 2 (Codificação Aberta (<i>open coding</i>)) e Fase 3 (Codificação Axial (<i>axial coding</i>))	160
	APÊNDICE I – Resultados da Análise – Fase 4 (Codificação Seletiva (<i>selective coding</i>)).....	167
	APÊNDICE J – E-mail de Retorno das Análises aos Participantes.....	169

INTRODUÇÃO

Gíria, vocabulário feio ou bonito? Pobre ou rico? Reflexo de pessoa sem cultura ou rico elemento cultural? Empobrece ou enriquece a língua? Vocabulário chulo, desrespeitoso ou parte integrante da língua? Usado por um grupo restrito ou amplamente pela sociedade? Tabu ou aceito na sociedade? Gíria em língua estrangeira, difícil ou fácil? Acesso mais restrito do que a gíria em língua materna? É possível ensiná-la? Como?

Tais questionamentos, que tanto me inquietaram durante a graduação, me motivaram a querer desenvolver uma pesquisa que desse conta de responder, pelo menos, a algumas das questões levantadas. Como professor de língua inglesa, sempre tive interesse em pesquisas com foco no contexto de ensino e aprendizagem dessa língua. Dessa forma, inicialmente, tinha a intenção de pesquisar tanto as percepções dos professores como a dos alunos, no entanto, optei por focar apenas em professores, o que me possibilitou aprofundar a investigação.

Com isso em pauta, a temática desta pesquisa 'Percepções de Professores sobre Gírias nas Aulas de Inglês' insere-se no campo da Linguística Aplicada, uma vez que faz parte do contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira, envolvendo os participantes desse processo (professores e alunos), embora o foco desta pesquisa recaia sobre os professores.

O critério pelo qual justifico a escolha desta pesquisa é, principalmente, de interesse pessoal pelo estudo de gírias em língua estrangeira. Acredito que a relevância deste estudo é, em primeira instância, social, uma vez que busquei uma possível compreensão das percepções dos professores a respeito de gírias nas aulas de inglês.

A escolha de tal temática justifica-se também pelo fato de o vocabulário gírio estar amplamente presente na língua inglesa (como em qualquer língua), especialmente difundido na mídia (músicas, filmes, comerciais, seriais entre outros). Assim, enquanto professor de língua inglesa, lidando constantemente não só com os inúmeros questionamentos dos alunos a respeito de gírias, mas as minhas próprias inquietações, senti a curiosidade e necessidade de investigação sobre o que colegas docentes pensam a respeito da possibilidade de inserção da referida temática nas aulas de língua inglesa como língua estrangeira no contexto

brasileiro, mais especificamente, em escolas (no âmbito do Ensino Médio) da rede pública do Estado do Paraná.

O fato de as gírias estarem ligadas principalmente a adolescentes e estes estarem no Ensino Médio, ajuda-me a justificar a escolha por tal contexto de pesquisa.

Em complemento, outro fator que me motivou a realização desta pesquisa foi a possibilidade de expandir a literatura, já que, durante a revisão de pesquisas na temática, pude perceber nitidamente a escassez de estudos no contexto internacional e a ausência no contexto brasileiro.

Posto isso, o objetivo geral dessa pesquisa foi investigar percepções de professores do Ensino Médio no que concerne à pertinência e/ou possibilidade de ensino e aprendizagem de gírias em aulas de inglês como língua estrangeira. Os objetivos específicos compreendem: Identificar o espaço, se algum, que a gíria ocupa na aula de língua inglesa e conhecer os argumentos que os professores sustentam cognições a respeito da referida temática.

Portanto, com esta pesquisa almejei responder os seguintes questionamentos: Qual o espaço, se algum, a gíria ocupa no ensino e aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira? Que percepções formam a base das cognições dos professores sobre gírias em aulas de inglês? Que argumentos são colocados pelos professores à sustentação dessas cognições? Qual a base de tais argumentos?

Assim, tendo como pano de fundo uma discussão (ancorada nos estudos de Sociolinguística e pesquisas realizadas em torno do ensino de línguas estrangeiras) sobre a pertinência e as possibilidades de se incluir o vocabulário gírio (enquanto recurso de aprendizagem) na pedagogia de inglês como língua estrangeira, visei não só a analisar tais percepções e/ou cognições, mas a incitar discussão acerca da base que as sustentam.

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, com epistemologia de base interpretativista e ontologia de caráter relativista (GUBA, 1990; LINCOLN & GUBA, 2006). Uma vez que busquei percepções dos meus pesquisados, minha unidade análise é a cognição (BORG, 2003 entre outros), com foco em percepções de professores (REIS, 2003). Para as finalidades desta pesquisa, as cognições foram investigadas pelo exame de dados gerados por meio de questionário e entrevistas semi-estruturadas, com 4 professores de inglês do Ensino Médio no

município de Cornélio Procópio-PR. No que concerne à análise de dados, embasado no pressuposto teórico-metodológico da *Grounded Theory* (STRAUSS; CORBIN, 1998), bem como no método de triangulação por *Instrumentos Humanos* (REIS, 2008).

Os resultados apontaram que as cognições dos professores direcionam-se para dois vieses. Por um lado, os participantes avaliam positivamente o ensino, uso e aprendizagem de gírias, pelos seguintes argumentos: a gíria enquanto elemento cultural, presença vasta na língua, desperta curiosidade dos alunos, associa-se a maior domínio linguístico entre outras questões. Por outro lado, os professores demonstram ser influenciados por uma ideologia purista e sagrada de língua. Dessa forma, eles impõem restrições no ensino, especialmente quando as gírias são referentes a sexo, por exemplo. Além disso, há outras restrições/ausências independentemente do campo semântico.

Posto isto, esta dissertação é constituída por cinco capítulos, além da introdução. O primeiro intitulado 'Gírias nas aulas de inglês como língua estrangeira' cobre pressupostos teórico-metodológicos de Sociolinguística, trazendo as concepções de língua, variação linguística e gírias. Também, é apresentado um levantamento bibliográfico acerca de estudos realizados no Brasil e internacionalmente no que tange a gírias nas aulas de inglês levando em conta as percepções dos docentes.

No segundo capítulo, é detalhada a metodologia desta dissertação incluindo, portanto, a natureza da pesquisa, contexto, participantes, geração e análise de dados, bem como considerações éticas.

No terceiro capítulo, realizo uma análise paradigmática dos dados, ou seja, dos hipônimos (categorias analíticas). Foi graças à referida análise que cheguei à conclusão de que os professores apresentam percepções que embasam cognições contraditórias a respeito de gírias.

No quarto capítulo, além de uma análise sintagmática, ou seja, dos hiperônimos (dimensões maiores), apresento a teoria gerada, uma combinação das análises sintagmática e paradigmática (inter-relação hponímica e hiperonímica). Nesse capítulo, também investiguei a base (percepções) das cognições dos professores. Em outras palavras, levantei discussões a respeito das ideologias ocultas nos discursos dos entrevistados. Na parte final do capítulo, illustrei o processo de retorno das análises aos professores entrevistados.

No último capítulo, delinheiro as considerações finais desta pesquisa. Assim, trago um panorama geral de todos os capítulos, bem como retorno aos objetivos e às minhas perguntas de pesquisa. Além disso, ao final do capítulo discorro sobre as limitações, contribuições e implicações de minha pesquisa.

1 GÍRIAS NAS AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Este capítulo é dividido em dois grandes segmentos. No primeiro, apresento um breve panorama acerca de Sociolinguística, contextualizando a concepção de língua adotada para, assim, introduzir discussões em torno dos fenômenos variacionais linguísticos, mais especificamente, a gíria.

Na sequência, trago um levantamento de estudos que problematizam a questão de gírias nas aulas de língua estrangeira tanto em contexto brasileiro quanto no âmbito internacional, com foco nas cognições dos docentes.

1.1 SOCIOLINGUÍSTICA

Com esta subseção, objetivo contextualizar minha pesquisa mostrando as complexidades subjacentes ao fenômeno linguístico gíria. Julgo tal procedimento fundamental, uma vez que este pode possibilitar melhor compreensão das pesquisas (acerca de gírias nas aulas de línguas) que serão expostas ainda neste capítulo teórico.

Para tal contextualização, recorro à Sociolinguística. No entanto, não tenho pretensão de esboçar um panorama geral dessa ciência ou ainda um estudo pormenorizado da mesma¹. Assim, apenas faço uso dos conceitos de Sociolinguística que se coadunam com gírias e as implicações delas na sociedade, em especial no contexto educacional.

1.1.1 Língua

Dentre as várias tendências pelas quais a Linguística Moderna tem abordado a língua (estruturalista, cognitivista, entre outras), sem dúvidas, a que tem vigorado na contemporaneidade é a perspectiva sociocognitivo-interacionista (KOCH, 2004). Nesse viés, a língua é vista não só como um sistema de regras, ou veículo de comunicação, mas sim como instrumento de prática social. Nesse sentido, Marcuschi (2008, p.60) assevera que tal tendência:

¹ Para uma visão mais detalhada do assunto, sugiro a consulta de Bagno (2007), Calvet (2002), Labov (2008), McCleary (2009) entre outros estudiosos de Sociolinguística.

Toma a língua como uma atividade sócio-histórica, uma atividade cognitiva e uma atividade sociointerativa. Na realidade, contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz socialmente e que a língua é um fenômeno encorporado e não abstrato e autônomo.

Portanto, a língua é um sistema de práticas sociais: pensamos, realizamos ações, interagimos com outros indivíduos por meio desta em contextos sociais diversos. É dessa forma que somos indivíduos sócio e historicamente construídos (BAKHTIN, 1992; MARCUSCHI, 2008 entre outros). Nessa perspectiva, a língua é vista como dialógica, interativa e ideológica, portanto profundamente social (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1979).

Diante disso, é inegável o fato de que a língua relaciona-se indissociavelmente com a sociedade. Para Alkmin (2001), é essa relação entre língua e sociedade que constitui o próprio ser humano. Da necessidade de se estudar a língua levando em conta os fatores sociais, é que surge a *Sociolinguística*². Portanto, o postulado central da Sociolinguística é o de analisar/estudar a língua levando em conta, em primeira instância, os fatores sociais que a circundam.

A relação entre língua e sociedade é tão latente nos postulados sociolinguísticos que subsidia Labov (2008) a argumentar que o termo *(sócio)linguística* é completamente redundante, uma vez que não se pode pensar em uma linguística que não seja social, que não leve em conta os fatores sociais enraizados na língua. Dessa forma, o autor corrobora que é mais pertinente entender a Linguística como um ramo da Sociolinguística e não o contrário, como é comumente visto na academia.

Nessa mesma direção, Calvet (2002, p.147) na tentativa de definir mais acuradamente o termo Linguística, elucida que: “a linguística só pode ser definida como o estudo da comunidade social em seu aspecto linguístico”.

Tenho a consciência de que tomar o objeto da Sociolinguística como a simples relação entre língua e sociedade é incorrer em uma visão muito

² A Sociolinguística diz respeito a um rumo da Linguística Moderna, surgido no ano de 1964, tendo como precursores: William Bright, William Labov, Dell Hymes entre outros. (ALKMIN, 2001; CALVET, 2002. entre outros). Pode-se dizer que, além de áreas correlatas como a Sociologia da Linguagem, Etnografia da Linguagem e outras, há duas grandes vertentes sociolinguísticas: Sociolinguística Interacional e Variacional (CAMACHO, 2001). O foco deste trabalho recai, no entanto, no segundo aspecto.

simplista desse campo de estudo. Assim, reconheço as múltiplas visões sobre o (s) objeto (s) dessa ciência³. No entanto, o desdobramento desses objetos não é o foco aqui. Fico, assim, com a noção de que a preocupação da Sociolinguística tem sido investigar os efeitos sociais sobre a língua, efeitos esses que resultam em diversidade linguística, bilinguismos, decadências linguísticas entre outros fenômenos.

A próxima subseção diz respeito à variação linguística, um dos objetos de estudo da Sociolinguística, talvez o principal.

1.1.2 Variação Linguística

A noção de língua que tem sido exposta neste capítulo nos possibilita asseverar, com toda propriedade, que a língua é multifacetada, heterogênea, dinâmica e fluida (ALKIMIN, 2001; BAGNO, 2007; CALVET, 2002; CAMACHO, 2001; MARCUSCHI, 2008; MCCLEARY, 2009 e outros).

Com essas características atribuídas, é acertado afirmar que toda língua muda e varia. Para a Sociolinguística, tais mudanças e variações são fenômenos perfeitamente naturais de qualquer língua. Por meio de um percurso histórico pela língua, é possível se chegar a explicações de tais fenômenos (BAGNO, 2007). Portanto, as variações linguísticas não ocorrem aleatoriamente.

Tal variação ocorre tanto no âmbito sincrônico, quanto diacrônico e em todos os níveis da língua: fonético-fonológicos, morfológicos, lexicais, sintáticos e semânticos. Além disso, a variação linguística também é motivada por fatores linguísticos e/ou extralinguísticos (BAGNO, 2007; CAMACHO, 2001; LABOV, 2008 entre outros)⁴.

A língua muda no que diz respeito ao âmbito diacrônico, já que ela é continuação histórica de outra língua (ALKMIN, 2001) e na fase de transição de uma língua para outra ocorrem inúmeras mudanças, como se verifica nos estudos de Linguística Histórica.

³ Vide Alkmin (2001), Camacho (2001), Calvet (2002) e Labov (2008).

⁴ Considerando os fatores ocasionadores da variação linguística, podemos dizer que há basicamente três tipos de variação no âmbito sincrônico: *diatópica* (ocasionada por fatores geográficos), *diastrática* (ocasionada por pelos diferentes estratos sociais, tais como classe social, idade entre outros), *diamésica* (ocasionado pela forma de comunicação: oral ou escrita) e *diafásica* (ocasionada pelo grau de informalidade/formalidade das situações) (BAGNO, 2007). No nível diacrônico, temos a *mudança linguística*, ocasionada pelas diferentes 'fases' que a língua passa ao longo da história.

Para compreendermos a variação linguística no nível sincrônico, é preciso ter em mente a indissociável relação entre língua e sociedade. Assim, ao assumirmos a heterogeneidade da sociedade, assumimos inevitavelmente a heterogeneidade da língua (BAGNO, 2007 e muitos outros).

Em outras palavras, quanto mais estratificações sociais existirem, mais variações ocorrerão na língua utilizada em determinada sociedade (REMENCHE, 2003 entre outros). Isso explica a coexistência de várias formas linguísticas existentes em uma sociedade. Nesse viés, Castilho (2002), corrobora que o contexto é o fator determinante para que a variação linguística ocorra.

Tanto no nível sincrônico como no diacrônico, a variação/mudança é ocasionada por fatores linguísticos (internos da língua) e/ ou por fatores extralinguísticos. Assim, entende-se por fatores linguísticos os elementos constituintes do sistema linguístico nos quais os sujeitos falantes estão condicionados. Já os fatores extralinguísticos são oriundos da sociedade, dentre eles podemos destacar: sexo, escolaridade, religião, etnia, localização geográfica, classe social, entre outros.

Se em uma comunidade estratificada a língua varia, isso significa que em tal comunidade há a coexistência de muitas variedades linguísticas, ou seja, as múltiplas formas em que a língua é falada. Nessa coexistência, ainda é tradição as sociedades elegerem certas variedades que assumirão o papel de modelo, padrão, uma norma a ser seguida, sendo essas as variedades prestigiadas na comunidade social. Tal prática social pauta-se na *concepção purista de língua*⁵ (certas variedades linguísticas são vistas como melhores, mais bonitas, mais 'puras' que outras). Dessa forma, as variedades não eleitas, são, portanto, estigmatizadas. (BAGNO, 2007; CAMACHO, 2001, LABOV, 2008 entre outros)

Como bem reiterado por Labov (2008), a estratificação social tem dupla face: há uma diferenciação, mas também uma avaliação social em torno do fenômeno. Isso quer dizer que a estratificação não só diz respeito à separação de grupos sociais, mas também a uma avaliação, um juízo de cunho político-ideológico. Nesse cenário, permeiam, então, dicotomias como: certo e errado, bonito e feio,

⁵ Visão Purista de Língua ou Purismo Linguístico diz respeito a uma perspectiva conservadora que preconiza a eleição de uma variedade linguística sobre outras, em outras palavras, uma variedade é considerada mais pura que as demais, e é evidente que a variedade pura é a norma-padrão/culta. Assim, as demais formas linguísticas (diferentes da variedade pura) são consideradas feias, erradas, más, já que ameaçam a pureza da língua. Dentre tais variedades linguísticas estão os estrangeirismos, coloquialismos, gírias entre outras. Ver mais detalhes em Brunstad (2003).

melhor e pior entre tantas outras. Assim, é nítido perceber quais desses adjetivos coadunam-se com as variedades prestigiadas e quais se relacionam com as variedades estigmatizadas.

À luz da Sociolinguística, entende-se que não existe nenhuma língua (incluindo aqui variedade linguística, variantes, variáveis, dialetos, idioletos e outros⁶) melhor que a outra. Linguisticamente falando, não existe nada na língua que a torne melhor que outra língua. Diante de tal fato, a Sociolinguística preconiza veementemente que é incoerente pensar na (co)existência de variedades linguísticas prestigiadas e estigmatizadas. Por que isso ocorre? Que parâmetros são usados para se eleger uma variedade que gozará de todo o prestígio da sociedade ao passo que as demais serão estigmatizadas?

Para responder a tais questionamentos, trago as sábias palavras de Gnerre (1985, p.4): “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”.

Se a sociedade elege uma variedade que será a padrão, conseqüentemente a variedade prestigiada, tal eleição não é feita por parâmetros linguísticos. Como exposto acima, isso não seria possível. Dessa forma, como proposto por Gnerre, tal eleição ocorre por fatores de ordem filosófica, política, econômica e ideológica⁷ (ALKIMIN, 2001; BAGNO, 2007; CAMACHO, 2001 e outros). Portanto, a valorização e desprestígio de variedades linguísticas nada mais é que o reflexo de uma sociedade a qual os grupos sociais estão hierarquicamente dispostos.

Assim, a variedade falada por grupos elitizados, com certo status social será prestigiada, tida como o padrão, o modelo a ser seguido pelos demais. Os demais grupos, geralmente com pouco status social, são marginalizados, estigmatizados e conseqüentemente as variedades linguísticas usadas por esses

⁶ De acordo com Bagno (2007) *variedade linguística* diz respeito às várias maneiras de usar a língua. *Variável linguística*, diz respeito a um elemento da língua que se realiza em mais de uma forma, e cada uma dessas realizações é uma *variante*. Assim, *variantes* são as formas usadas para expressar a mesma ideia. Dialetos são variedades linguísticas de um determinado lugar. E por *idioletos*, entende-se o modo peculiar de uso da língua por um indivíduo.

⁷ A tradição de se adotar uma variedade padrão em determinada língua vem desde o período histórico conhecido como Helenismo, com os primeiros estudos sistematizados da língua, no caso a língua grega. A Gramática Tradicional foi então desenvolvida sob questões de cunho fortemente filosófico, político e econômico. Ver mais detalhes em Bagno (2007).

grupos também são. Quanto mais os grupos se afastarem da norma-padrão, mais estigmatizados eles serão.

Diante desse panorama de variedades prestigiadas e variedades estigmatizadas, é evidente que a sociedade adote a variedade prestigiada nas mais diversas esferas sociais: educacional, política, artística, religiosa e outras. Assim, não há espaço para as variedades estigmatizadas, que ficam à margem da sociedade, já que seus grupos sociais também estão. Não só ficam à margem, mas são alvo de preconceito e intolerância linguística (ALKMIN, 2001 e outros).

Portanto, a distinção de variedades linguísticas (nesse caso, de linguística só o nome, pois se trata de distinção social), gera sérios problemas sociais. O não domínio da variedade prestigiada além de gerar preconceito e intolerância linguística, também contribui para a exclusão de tais grupos marginalizados de esferas sociais mais prestigiadas (ALKMIN, 2001; CALVET, 2002; CAMACHO, 2001; MCCLEARY, 2009 e outros). Dessa forma, a língua se configura como um poderoso instrumento de inclusão ou exclusão social. Para reiterar tal noção, trago as palavras de Bagno (2007, p.83), usadas na epígrafe desta dissertação:

A língua não é simplesmente um ‘meio de comunicação’ – ela é um poderoso **instrumento de controle social**, de manutenção ou ruptura dos vínculos sociais, de preservação ou destroçamento das identidades individuais, de promoção ou de humilhação, de inclusão ou exclusão.

Para ressaltar o poder exercido pela língua, julgo importante recorrer aos estudos de Foucault (1996, p.52-53) que argumenta que todo discurso⁸ está longe de ser neutro, estando intimamente ligado com o desejo e poder. Para ele, “o discurso deve ser tratado como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem”. Desse modo, o autor reitera que o poder do discurso é capaz de ocasionar práticas de separação e rejeição, em consonância com o postulado exposto até agora.

Com isso em pauta, os sociolinguistas vêm tentando amenizar as práticas de preconceito, intolerância e exclusão motivados pela língua. Pelos

⁸ Dentre as várias noções do termo discurso nas diferentes correntes filosóficas, entendo discurso, na perspectiva de Foucault (1978, 1996, 1997 e 2009). Assim, em linhas gerais, o discurso diz respeito à produção de construções ideológicas (materializadas por meio de textos) construídas em um contexto social, desempenhando papéis hierarquicamente dominantes em uma sociedade.

pressupostos apresentados nesta seção, tais práticas não têm fundamento linguístico algum e, portanto, são invalidadas pela (Sócio) Linguística.

Diante desse cenário de estratificação social e conseqüentemente linguística, é comum que certos grupos sociais adotem formas especiais de falar, conhecidas como *linguagens especiais*. Entre as linguagens especiais estão: o jargão, o calão (popularmente conhecido como palavrão), a linguagem erótica e a gíria⁹.

Essas linguagens especiais têm a função de satisfazer as necessidades do grupo no que diz respeito às práticas sociais realizadas por meio da linguagem. Camacho (2001) entende que essas linguagens especiais são variações dialetais dos grupos sociais motivadas principalmente por fatores sociais que dizem respeito à idade, ao sexo e à profissão dos indivíduos entre outros.

Por seu turno, Cabello (2002) e Holster (2005) enfatiza que tais linguagens dão coesão ao grupo a qual pertence, bem como atuam como marca identitária (motivação social para o uso de linguagens especiais). Ainda para Cabello (2001), embora tais linguagens estejam em um nível lexical, elas se ligam a variações socioculturais, possibilitando uma comunicação mais enfática, com maior atribuição de sentido, mais expressividade (especialmente no que diz respeito à externalização de sentimentos de injúria, desabafo, rebeldia) contribuindo, assim, para uma comunicação mais eficaz e mais próxima do que o falante quer expressar, ou seja, há uma motivação psicológica e linguística (HOLSTER, 2005). Portanto, tais linguagens podem servir tanto a um propósito comunicativo individual ou coletivo.

Nesse viés, Cabello (2002) argumenta que, em geral, essas linguagens especiais são típicas de grupos mais restritos, isolados, conhecidos como subculturas (diferente dos padrões da variedade dominante). Todavia, a autora salienta que tais linguagens podem ser usadas amplamente pela sociedade em geral, como por exemplo, os palavrões, a linguagem erótica e algumas gírias.

⁹ Há muita semelhança entre jargão e gíria devido ao caráter criptológico em que ambos os termos se configuram, bem como o contexto nos quais essas linguagens especiais são usadas. No entanto, em linhas gerais, o *jargão* é uma linguagem especial usada em um grupo, principalmente em função da profissão. Enquanto *gíria*, diz respeito a uma variação semântico-lexical predominantemente usada entre adolescente e/ou grupos sociais mais restritos como marginais, homossexuais entre outros. O *calão* ou palavrão, cujo campo semântico sempre se associa a um tabu, é usado amplamente por diversos grupos sociais, para dar mais expressividade na fala, especialmente ao expressar injúria, rebeldia, desabado entre outros sentimentos. Por isso, é entendido, muitas vezes, como sinônimo de gíria comum. Já a *linguagem erótica* associa-se ao amor, às práticas sexuais (linguagem pornográfica). Ver mais detalhes em Cabello (1991, 2001, 2002, 2003), Mattiello (2005), Oliver (2011); Preti (2000, 2005) e outros.

É importante ressaltar que, como as linguagens especiais estão relacionadas, em grande parte, a subgrupos (grupos marginalizados e/ou estigmatizados), elas são estigmatizadas pela sociedade (mesmo quando usadas pela população em geral), já que elas não se enquadram nos moldes da norma-padrão (prestigiada). Nessa visão, Cabello (2002), Mattiello (2005) e outros excetuam o jargão, especialmente o técnico–científico, pois este está relacionado a grupos profissionais, em geral com certo prestígio social. Portanto, o jargão assume um caráter bem mais prestigioso em relação às demais linguagens especiais.

Embora tais linguagens sejam estigmatizadas por não serem consideradas cultas, em grupos bem herméticos e restritos (como de marginais, detentos e outros), a situação se inverte: a variedade padrão perde o poder enquanto as linguagens especiais, em geral a gíria, ganham o prestígio (CORRÊA, 2008).

Para fins de melhor compreensão, trago o quadro 1 que sumariza os princípios expostos na presente subseção:

Quadro 1 – Síntese do Referencial Acerca de Concepção de Linguagem

Língua + Sociedade= Variação linguística	1. Âmbitos: sincrônicos e diacrônicos
	2. Níveis: fonético-fonológicos, morfológicos, lexicais, sintáticos e semânticos
	3. Fatores: linguísticos e extralingüísticos
	4. Coexistência de variedades linguísticas (prestigiadas versus estigmatizadas)
	5. Variedades Estigmatizadas: preconceito, intolerância linguística
	6. Linguagens Especiais: jargão, o calão (palavrão), a linguagem erótica e a gíria.

Fonte: o próprio autor

Dentre as linguagens especiais expostas nesta parte do capítulo, o foco desta dissertação recai sobre a gíria. Assim sendo, dedico a próxima parte desta subseção a tal fenômeno variacional linguístico.

1.1.3 A Gíria

No senso comum ou no sentido dicionarizado, a palavra gíria remete sempre à informalidade, linguagem de um grupo (linguagem secreta) e sinônimo de calão (palavrão). Diante disso, não trago as definições de dicionários, uma vez que tais definições apenas corroboram as mesmas concepções apresentadas pela Linguística, mais especificamente pela Sociolinguística, que é a ciência que trata desse assunto. Portanto, as questões levantadas (acerca de gírias) nesta seção têm fundamentação na Sociolinguística. Antes de iniciar, todavia, trago alguns pensamentos de importantes estudiosos citados em Bullard et al. (2014, p.2-3, *traduções minhas*¹⁰)

1. “Gíria é a poesia da vida cotidiana” (S. I. Hayakawa)
2. “Gíria é a língua que tira seu casaco, cospe na mão e vai trabalhar” (Carl Sandburg)
3. “Gíria é o primeiro brinquedo da humanidade” (John Algeo)
4. “Gíria é, na pior das hipóteses, estupidamente grosseira e provocativa e, na melhor das hipóteses, faz a norma-padrão parecer sem graça” (J. E. Lighter)

Devido a sua complexidade, definir o fenômeno gírio é uma tarefa desafiadora, uma vez que se trata de um fenômeno linguístico efêmero (com muita rapidez, as gírias desaparecem, se tornam obsoletas ou se tornam vocabulário comum) e de natureza abrangente (MATTIELLO, 2005). Assim, apresentarei nesta seção a perspectiva de gíria que parece estar em consenso entre a maioria dos especialistas da área.

Além da dificuldade de definição, a complexidade da gíria pode conduzir a concepções equivocadas sobre o fenômeno. Dessa forma, sob a ótica purista de língua, a gíria é associada a uma linguagem feia, errada, de pessoas sem inteligência cultura (PRETI, 2000; MATTIELLO, 2005 e muitos outros). Como argumentam esses dois autores, embora a gíria esteja amplamente difundida nas mais diversas variedades linguísticas de uma comunidade social, ela ainda é um

¹⁰ 1. “Slang is the poetry of everyday life”

2. “Slang is language which takes off its coat, spits on its hands -- and goes to work”

3. “Slang is humanity’s first play toy”

. “Slang, at its worst, it is stupidly coarse and provocative. At its best, it makes standard English seem pallid”

fenômeno linguístico estigmatizado. A razão de tal estigma se explica por diversos fatores: associação a grupos de baixo prestígio social, a própria história da gíria, ausência na escrita e pelo campo semântico.

Assim como a definição, a origem da gíria é obscura e incerta. O fato de ela estar predominantemente na linguagem oral dificulta resultados mais acurados acerca da real origem desse fenômeno. Dessa forma, os estudiosos baseiam-se nos primeiros vestígios encontrados em textos escritos. Nesse viés, há basicamente duas versões para a origem da gíria: *a escandinava e a francesa*.

No mundo escandinavo, acredita-se que a gíria tenha origem da palavra *sling* (arremessar, lançar), que lembra a palavra *slang* (gíria, em inglês) (PARTRIDGE, 1970 apud MATTIELLO, 2005). Em complemento, no antigo norueguês, tem-se o verbo *slengja kjeften* (usar linguagem abusiva, ofender alguém por meio de palavras). No islandês *slyngur slunginn* (versado em algo, destreza, perito) e o termo sueco *slanger* (fofoca) (MATTIELLO, 2005).

A perspectiva que parece ser mais difundida é que a gíria tenha vindo do termo francês *argot* (primeiramente designando grupos de malfeitores, ladrões assassinos, e posteriormente designando a linguagem de tais grupos). Os primeiros vestígios de tal linguagem datam do século XIII na Europa, embora exemplos mais concretos sejam encontrados a partir do século XV (CABELLO, 2002; PRETI, 2000). Tal linguagem era secreta, criptológica, hermética e atuava enquanto marca identitária do grupo. Nos grupos marginalizados que atuavam no submundo, o *argot* funcionava como forma de defesa, sigilo em relação à sociedade mais ampla.

Nesse contexto, assim como o *argot* na França, outros países também tiveram essa linguagem secreta de grupos marginais. Na Espanha, originou-se o termo *germanía*, em Portugal, a palavra *calão*, nos Estados Unidos, *slang*, no Reino Unido, *cant*¹¹, o termo *furbesco* na Itália, *rotwelsh* na Alemanha, *lunfardo* na Argentina, *gíria* no Brasil entre outros mais (GUIRAUD, 1956 apud CABELLO, 2002).

¹¹ Embora os termos em inglês *slang* e *cant*, sejam, originalmente, tratados como sinônimos, Mattiello (2005.) argumenta que *slang* não é a mesma coisa que *cant*. A autora defende a premissa de que este diz respeito à linguagem de ladrões, mendigos e outros grupos, cujas atividades são, geralmente, fora da lei. Ao passo que *slang* (linguagem vulgar, erótica, ofensiva, mais expressiva) não está restrita apenas a tais grupos, sendo usada/entendida também por grande parcela da sociedade.

Diante do exposto histórico da gíria, podemos perceber que independente da perspectiva adotada: visão escandinava (linguagem abusiva, ofensiva), visão francesa (linguagem de grupos estigmatizados, fora da lei: ladrões, malfeitores, entre outros), há sempre uma carga de preconceito/estigma. Além do fator histórico, da associação a grupos estigmatizados (renegados e em conflitos com a sociedade), a gíria também é alvo de preconceito por sua ausência em textos escritos¹², uma vez que se trata de um fenômeno predominantemente oral. Preti (2000, p.247) reforça tais argumentos:

Sob o ponto de vista histórico, a ausência da gíria nos textos escritos ou, pelo menos, a sua presença muito restrita neles, serviu para reforçar a ideia do baixo prestígio social desse vocabulário. A condição de código de segurança, de vocabulário criptológico, acabou por situar a gíria numa posição francamente de oposição à linguagem comum, da mesma forma como serviu para ligar esse vocabulário diretamente às classes em conflito com a sociedade.

Após o recorte histórico, passo agora a tratar de algumas características e definições que especialistas têm atribuído ao fenômeno gírio. De acordo com Mattiello (2005), a gíria pode ser caracterizada/definida sob três abordagens: A *sociológica*, que direciona a ótica para gíria enquanto linguagem de grupos sociais, marcadora de coesão e identidade grupal ou ainda tem como preocupação as implicações do fenômeno gírio na sociedade em geral. A segunda abordagem, *estilística* diz respeito ao uso das gírias em diferentes contextos, enfatizando a função que ela exerce. A terceira abordagem prioriza a visão da gíria enquanto um *fenômeno inovador*, contemporâneo e efêmero.

Entendo que uma abordagem complementa a outra na direção de uma visão mais abrangente do fenômeno gírio. Portanto, os apontamentos usados a respeito de gírias nesta dissertação cobrem as três abordagens supracitadas.

À luz dos pressupostos sociolinguísticos, a gíria pode ser classificada em dois grandes conjuntos: a gíria restrita, de grupo mais fechado (*specific slang*) e a gíria comum (*general slang*)¹³. Preti (2000) ainda subdivide a

¹² Segundo Barra (2007) e Zarbaliyeva (2012), nos últimos anos, com os avanços da internet, a gíria vem, consideravelmente, ganhando espaço nos textos escritos, em especial, nos meios eletrônicos.

¹³ De acordo com Preti (2005), o conceito de gíria diz respeito a um vocabulário sigiloso, criptológico, restrito de um determinado grupo social. Portanto, o autor não acredita na distinção entre gíria restrita e gíria comum, já que esta, na concepção dele, seria uma negação do próprio conceito de

gíria de grupo (restrita) em dois polos: grupos de comportamento inusitado (como jovens, homossexuais e outros) e grupo de comportamento conflituoso, problemático (grupo de bandidos, usuários de drogas e outros). A origem do termo gíria, como visto anteriormente, dialoga com a primeira classificação (gíria restrita). Mesmo assim, exponho as duas perspectivas nesta pesquisa.

Dessa forma, o sentido de gíria, em primeira instância, diz respeito a um fenômeno variacional¹⁴ linguístico, predominantemente no âmbito semântico-lexical, específico de um grupo social restrito, com características (como idade, experiências de vida, interesses pessoais /coletivos, etc.) em comum. Portanto, não se trata de uma língua independente, mas sim de um vocabulário parasita em relação à linguagem usada pela sociedade em geral (MAROUZEAU, 1933 apud CABELLO, 2002). Além disso, trata-se de um fenômeno hermético, relativamente efêmero, inovador, criativo e estritamente ligado à contemporaneidade (MATTIELLO, 2005).

Ao concebermos a gíria nessa perspectiva, entende-se que se trata de um vocabulário criptológico, hermético, sigiloso que oportuniza a coesão interna e defesa do grupo, a expressão de subcultura e valores desse grupo, configurando, assim, sua identidade (BULLARD et al., 2011; CABELLO, 1991, 2002, 2003; MATTIELLO, 2005; PRETI, 2000, 2005 entre outros).

É por meio da gíria, que o indivíduo se solidariza com o grupo, que se sente pertencente ao mesmo (MATTIELLO, 2005). A gíria surge para satisfazer a necessidade do grupo de expressar sua revolta contra o sistema que os estigmatiza e marginaliza, expressar rebeldia, resistência a tabus entre outras necessidades (CABELLO, 2002). Em complemento, Holster (2005) reitera que essa linguagem especial também pode expressar carinho, intimidade dependendo da proximidade entre os falantes.

gíria. É interessante ressaltar que em trabalhos anteriores, como Preti (2000), o autor adota a distinção entre gíria restrita e gíria comum. Como tal distinção é amplamente difundida entre sociolinguistas, também a adotarei nesta dissertação.

¹⁴ Para Mattiello (2005), a gíria está no âmbito da variação diastrática (pois se relaciona a grupos sociais) e diatópica (varia de uma região para outra). Eu acrescentaria as outras variações expostas nesta pesquisa. A gíria também cobre o âmbito diafásico (pois está relacionada com graus de formalidade). Também diz respeito à variação diamésica (pois está relacionada mais a textos orais que escritos). E por último, cobre o âmbito diacrônico, já que se trata de um fenômeno extremamente efêmero que constantemente é renovado.

Nessa perspectiva, Mattiello (2005, p.8, *tradução minha*¹⁵) argumenta que “a gíria pode servir a propósitos heterogêneos e obter diferentes efeitos de acordo com a intenção do falante e o contexto em questão”. Além disso, a gíria surge da necessidade de ocultar algo, de sigilo (CAMACHO, 2001 e outros). Nesse viés, o vocabulário gírio atua tanto como ferramenta de inclusão como exclusão: o indivíduo que não domina a gíria de determinado grupo é deste excluído, assim como quem domina faz parte, é membro do grupo.

Com a discussão de gíria restrita em mente, julgo pertinente abrir este parágrafo no intuito de fazer alusão a um estudo de Halliday (1976) sobre anti-língua, que para o autor, diz respeito a uma linguagem de um grupo, que por sua vez é considerado anti-sociedade. Pela definição do prefixo –anti (em oposição, contrário), fica claro que tal grupo apresenta uma resistência ao modelo de sociedade tradicional. Desse modo, a anti-língua é caracterizada por ser uma linguagem criptológica e hermética, visando à manutenção de uma identidade própria do grupo. E assim como o grupo, a língua de tal grupo também é uma alternativa aos modelos linguísticos tradicionais. Diante disso, a gíria (especialmente a restrita) é considerada uma anti-língua.

A gíria restrita a um grupo social específico pode sair das fronteiras deste, se espalhar e ser compreendida pela sociedade em geral (comprovando seu caráter abrangente). Nesse caso, tem-se a gíria comum (CABELLO, 1991, 2002; MATTIELLO, 2005; PRETI, 2000, 2005). De acordo com tais autores, a mídia, os meios de comunicação em geral, bem como o processo de urbanização (ZARBALIYEVA, 20012) desenvolvem papel crucial na vulgarização do vocabulário gírio. Quando isso acontece, a gíria perde seu caráter criptológico, sigiloso, de defesa e identificação de um grupo específico, já que passa a ser um vocabulário comum compartilhado e difundido na sociedade. Assim, o grupo precisa renovar constantemente o repertório gírio para compensar a ‘perda’ quando a gíria é vulgarizada, ou seja, difundida amplamente na sociedade.

Posto isso, percebe-se que ao se tornar gíria comum, ela perde sua função de defesa, sigilo, identidade de grupo e assume outras funções. Nesse viés, na sociedade em geral, a gíria possibilita a intensificação de sentidos ao expressar agressividade, injúria, ofensa, ironia, desprezo, revolta, recusa às convenções

¹⁵ Slang can serve heterogeneous purposes and obtain different effects in accordance with both the speaker’s intention and the relevant context.

sociais¹⁶. (CABELLO, 1991, 2002, 2003; MATTIELLO, 2005; PRETI, 2000, 2005). Além disso, Mattiello (2005) e Bullard et al. (2014) destacam que o vocabulário gírio propicia a facilidade em fazer amizades, a ‘quebrar o gelo’ em situações embaraçosas, evitar clichês e outros. Por seu turno, Preti (2005) argumenta que a gíria pode ser usada para aparentar jovialidade (no intuito de aproximação) em situações em que um adulto utiliza gírias de adolescentes. Nesse sentido, o autor ainda salienta que a gíria pode denunciar a idade do falante, quando um sujeito usa uma gíria em desuso, por exemplo.

Diante das inúmeras funções que a gíria exerce Cabello (2003), Mattiello (2005), Silva (2009) e outros enfatizam a importância da gíria na língua, uma vez que há um enriquecimento linguístico (devido aos neologismos) em tal fenômeno. Por seu turno, Bullard et. al (2001) complementam que é por meio da gíria que a língua se renova.

Além disso, Cabello (2003), Mattiello (2005) e Mercury (1995) argumentam que a gíria tem a capacidade de suprir lacunas existentes na língua geral. No intuito de sustentar tal argumentação, Mattiello exemplifica com a gíria inglesa *bimbo* (descreve uma mulher nova, atraente, mas com defasagem intelectual). A autora explica que não existe nenhuma palavra na norma culta que expresse exatamente a ideia de ‘bimbo’ que une quatro informações (sexo, aparência, idade e capacidade intelectual). Portanto, um indivíduo precisa recorrer à gíria quando há necessidade de expressar essa ideia. Caso optasse em utilizar a norma culta, o falante teria que parafrasear a ideia, devido à inexistência de léxico na variedade prestigiada. Portanto, a gíria atua também na negociação de significados (FAHIMNIA; NAZERI, 2010).

No que diz respeito ao processo de formação do vocabulário gírio, Cabello (1991), Mattiello (2005) e outros corroboram a existência de três processos: *neologismos* (criação de novas palavras), como por exemplo, as gírias inglesas¹⁷: *boak* (vomitar, quantidade excessiva de maconha), *skag* (heroína, droga) e *gobbin* (pessoa idiota). O segundo caso de formação se dá pela *mudança de palavras já existentes*, ocorrendo por meio de infixos, sufixação, prefixação, abreviações, aglutinações de palavras entre outros, como se observa em *craxy* (mistura de

¹⁶ Vale ressaltar que a gíria enquanto vocabulário restrito, de grupo também cumpre com essas funções.

¹⁷ Exemplos extraídos do *Urban Dictionary* (versão online). Disponível em <<http://www.urbandictionary.com/>>, com acesso em 15 de maio de 2013.

extra+crazy, descreve algo ou alguém fora de seu estado normal, excessivamente alterado, especialmente sob efeitos de drogas), *friendemy* (aglutinação das palavras *friend+enemy*, descreve um amigo no qual se briga /discute com frequência, ou ainda um amigo não confiável) e *hottie* (formada por sufixação, usada para descrever alguém sexualmente atraente). O terceiro caso de formação do fenômeno gírio diz respeito à *mudança de sentido de palavras existentes*, ocorrendo principalmente por meio de recursos estilísticos, como em *pot* (no sentido mais amplo significa recipiente, pote, já enquanto gíria, quer dizer maconha), o mesmo se verifica com a palavra *grass* (grama no sentido *lato*, e maconha enquanto gíria) e *chick* (pinto, pássaro no sentido geral e moça, mulher no vocabulário gírio).

É notório que os processos mais comuns de formação de gíria sejam o de mudança de palavra e/ou significado de palavras já existentes. Tal fato comprova a perspectiva de gíria enquanto vocabulário parasita, exposta anteriormente. Além disso, contempla também a visão de gíria enquanto vocabulário de conotação (CABELLO, 1991). Fica claro, dessa forma, que o campo linguístico semântico-lexical é o mais coberto pela gíria.

No que tange ao conteúdo do vocabulário gírio, Preti (2000) assevera que o sexo é o referente mais imediato. Por seu turno, Cabello (2002, 2003) e Oliver (2011) acrescentam que a gíria pode ter termos chocantes (chulos, vulgares, tabus) relacionados à função anatômica, sexo, excreções e orientação sexual. Além dos campos semânticos apontados, Mattiello (2005) ainda acrescenta os referentes briga e drogas. Por outro lado, Holster (2005) inclui os referentes relacionados à raça (etnia), religião, menopausa, doenças sexualmente transmissíveis entre outros. Cobrindo tais campos semânticos, o vocabulário gírio caminha mais no sentido da informalidade (variedades linguísticas, bem como contextos informais).

Com isso em pauta, os autores mais recorrentes desta subseção argumentam que além da relação com grupos estigmatizados, da origem, da ausência em textos escritos, o vocabulário gírio também é alvo de preconceito em função de seus campos semânticos (conteúdo).

Sobre o referente sexo, por exemplo, Foucault (1978, 1997, 2009) expõe que na Antiguidade, o termo era restrito, proibido, sendo silenciado por séculos. Sob influências de ideais religiosos, a sociedade encarava o sexo para fins reprodutivos somente, sendo até mesmo considerado pecado falar sobre sexo.

Focault ressalta que palavras relacionadas ao sexo eram ocultadas do discurso. Fromkin, Blair, Collins (1996, p. 315, *tradução minha*¹⁸) também reiteram tal premissa: “Primeiro você é proibido de fazer algo, então, você é proibido de falar sobre isso”

No entanto, como o referente sexo fazia (e faz) parte da vida das pessoas, era inevitável que tal tema fosse silenciado por muito tempo. À medida que o assunto se expandia, novas regras regulatórias foram criadas, a fim de se manter um ‘controle’ sobre a sexualidade humana. Dessa forma, Foucault destaca que apenas algumas pessoas eram consideradas ‘habilitadas’ para falar do assunto, como médicos e padres por exemplo. Portanto, sob um discurso médico ou religioso, o sexo era assunto pecaminoso ou patológico.

Esse recorte histórico nos ajuda a compreender as raízes do estigma de tais campos semânticos. Embora a sociedade tenha evoluído e as gírias (e naturalmente tais campos semânticos) estejam amplamente presentes nas mais diversas esferas sociais, o preconceito linguístico da Antiguidade ainda deixa vestígios nos dias atuais.

Como mencionado, a carga de preconceito linguístico, sob a ótica purista de língua (em especial sobre as gírias), apresenta implicações sérias na sociedade. No contexto educacional, meu foco de pesquisa, tais implicações oportunizam, além de preconceito e intolerância linguística, a negligência em relação a tais variedades linguísticas em sala de aula (ENKENT, 1986; MATTIELLO, 2005; PRETI, 2005 e outros). Para Suassuna (2005), tal negligência ocasiona um ensino de língua extremamente reducionista, não levando em conta as complexidades que a língua apresenta, portanto, limitando o aluno a apenas uma variedade da língua (a prestigiada).

A fim de sintetizar as premissas expostas no que concerne à gíria, apresento o quadro 2:

¹⁸ “First you are forbidden to do something; then, you are forbidden to talk about it.”

Quadro 2 – Síntese do Referencial Acerca de Gírias

Gíria	1. Origem: escandinava e francesa
	2. Características: vocabulário efêmero, predominante na oralidade, fenômeno variacional linguístico (âmbito semântico-lexical), enriquecimento linguístico (preenchimento de lacunas, neologismos, etc.)
	3. Perspectivas: sociológica, estilística e fenômeno inovador
	4. Classificação: Gíria restrita e Gíria comum
	5. Gíria restrita: vocabulário hermético, efêmero, criptológico, sigiloso, de coesão grupal
	6. Gíria comum: intensificação de sentidos, facilidade em fazer amizades, aparentar jovialidade, etc.
	7. Formação: Neologismos, Mudança de palavras já existentes e mudança de sentido de palavras já existentes
	8. Conteúdo: sexo, função anatômicas e de excreção, orientação sexual, briga, etc.
	9. Consequências: Intolerância e preconceito linguístico, negligência no contexto educacional

Fonte: o próprio autor

Nessa perspectiva, a próxima parte deste capítulo apresenta um levantamento de pesquisas que problematizam a gíria nas aulas de língua inglesa como língua estrangeira. Verificaremos que perspectiva (s) de língua é contemplada em cada pesquisa, bem como as implicações das mesmas para o ensino de LI.

1.2 REFERENCIAL ACERCA DE GÍRIAS NAS AULAS DE INGLÊS COMO LE.

Meu objetivo com esta subseção é trazer um levantamento de pesquisas que problematizam as gírias nas aulas de língua inglesa como língua estrangeira, tanto em contexto brasileiro quanto em âmbito internacional. Assim, tais estudos podem me servir de aporte para a discussão dos resultados encontrados nesta pesquisa.

No entanto, a literatura existente mostra que há uma carência de estudos acerca do tópico em questão. Zarbaliyeva (2012) atribui duas causas principais que levam à carência de estudos sobre gírias (em contexto educacional,

em especial). Em primeiro lugar, a autora assevera que os professores têm pouco conhecimento ou conhecimento limitado sobre o vocabulário gírio e isso reflete no número limitado de estudos, e a segunda causa se deve ao caráter efêmero das gírias, o que dificulta tanto aos materiais didáticos quanto aos próprios professores se manterem atualizados a respeito do assunto.

Além disso, Barra (2007) e Oliver (2011) argumentam que a reputação negativa atribuída à gíria (preconceito linguístico, tabu) contribui para que ela seja negligenciada em sala de aula e conseqüentemente na literatura. Posto isto, a fonte mais frutífera de estudos sobre gírias é a internet, embora na maioria das vezes, o que se encontra são listas com as gírias mais recorrentes na fala cotidiana e não estudos sistematizados do assunto (BARRA, 2007).

Diante do exposto, tive que ampliar os termos de busca e considerar também pesquisas acerca de gírias nas aulas de outras línguas estrangeiras além do inglês. Além disso, julguei pertinente incluir neste escopo estudos que cobrem temas afins¹⁹, tais como: linguagem informal/coloquial e calão (palavrão)²⁰ nas aulas de línguas estrangeiras. Por fim, incluí algumas pesquisas em língua materna, contemplando tanto inglês quanto português.

Dessa forma, para buscar tais pesquisas utilizei as ferramentas Google, Google Acadêmico, bem como o banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (doravante CAPES) para pesquisas no contexto brasileiro. No âmbito internacional, além do Google e Scholar Google (ambos em inglês), recorri à base de dados *Education Resources Information Center* (ERIC).

A primeira busca ocorreu entre os meses de abril e maio de 2012. No contexto brasileiro, busquei pelo Google e Google Acadêmico os estudos pelos seguintes termos (sem especificação de período de tempo): “percepções/cognições

¹⁹ No que diz respeito à linguagem coloquial, informal no ensino de LE, há consideravelmente, um maior número de estudos na literatura (se comparado às pesquisas sobre gírias). Dessa forma, considero apenas alguns desses estudos para comparação de resultados, bem como complemento em relação às pesquisas acerca de gírias, especificamente, já que estas são limitadas na literatura. Escolhi as pesquisas de temas afins que mais dialogam com a minha, optando por aquelas em que o termo gíria estivesse presente ou fosse recorrente. Já pesquisas que cobrem o calão (palavrão) apenas 4 estudos foram encontrados (vide quadro 3).

²⁰ A *linguagem informal ou coloquial* é uma variação da língua usada em contextos em que predominam registros mais espontâneos (menos monitorados), sem a preocupação com as regras da norma-padrão, ou seja, contextos informais (BIERMAN, 2008). Nesse tipo de linguagem, é comum o uso de gírias, palavrões. Os palavrões, como visto anteriormente, são usados para dar mais expressividade na fala, especialmente ao expressar injúria, rebeldia, desabado entre outros sentimentos (HOSTER, 2005; OLIVER, 2011 entre outros).

de professores sobre gírias”, “percepções/cognições de professores de inglês sobre gírias”, “o uso de gírias nas aulas de inglês”, “linguagem informal na sala de aula de língua estrangeira”, “ensino de gírias nas aulas de inglês” e “ensino de inglês coloquial”. Pela base ERIC, os seguintes termos de busca foram usados: “*slang in the foreign language classroom*”, “*Informal language in the foreign language classroom*”, “*teacher’s perception/cognition about slang*”, “*teaching of slang in English classes*” e “*teaching colloquial English*”. Pelas ferramentas do Google, foram verificados os cem primeiros resultados, ao passo que na base ERIC, todos foram checados. Nessa primeira busca, de todos os resultados obtidos, 15 estudos que dialogam efetivamente com minha pesquisa e, portanto, serão expostos mais detalhadamente (AGER, 2011; ANDROUTSOPOULOS, 2003; BIERMAN, 2008; BURKE, 1998; CLAERR e GARGAN, 1984; ENKENT, 1986; KACTHEN, 1996; LÉON, 2011a, 2011b; LUNARDI, 2000; MATTIELLO, 2005; PATRIOTA, 2006; RICHARDSON, 1995; THOMAS, 1985; WEDERSPAHN, 1991).

Um ano depois decidi fazer outra busca usando os mesmos procedimentos, bem como as mesmas bases de dados citados no parágrafo anterior. No entanto, nessa segunda busca, além dos termos de busca usados no procedimento anterior, acrescentei os termos “variação linguística nas aulas de inglês” e “palavrões nas aulas de inglês” para pesquisas no Brasil; e os termos “*language variation in foreign language classes*” e “*swear/ curse/ bad / F-words in the foreign language classroom*” para o contexto internacional. Essa segunda busca resultou mais 11 novos resultados (ALMEIDA, 2012; BARRA, 2007; CHIARANTANO, 2005; FAHIMNIA e NAZERI, 2010; HOMUTH e PIIPPO, 2011; HOLSTER, 2005; JENSEN, 2002; MERCURY, 1995; OLIVER, 2011; ROTHONI, 2010; ZARBALIYEVA, 2012).

Além do contexto da internet, dois estudos pertinentes também foram encontrados: Senefonte (2012) e Tomazoni e Lunardi (2011). Dessa forma, 28 estudos foram selecionados para compor esta subseção teórica. Vale ressaltar que de tais estudos, apenas 7 (BIERMAN, 2008; HOLSTER, 2005; LUNARDI, 2000; OLIVER, 2011; PATRIOTA, 2006; SENEFONTE, 2012; TOMAZONI; LUNARDI, 2011) focalizam o professor e suas percepções, cognições, ou atitudes sobre gírias, linguagem informal ou palavrões. Dos sete, Senefonte (2012) e Tomazoni e Lunardi (2011) são os que mais se aproximam de minha pesquisa, uma vez que são os únicos que cobrem a língua inglesa como língua estrangeira em contexto brasileiro

com foco no professor. Todavia, o foco em Tomazoni e Lunardi (2011) não é gírias, palavrões ou similares, tais questões foram levantadas nos resultados.

Cabe ressaltar que a revisão da literatura conduzida resultou em estudos no âmbito de língua materna, estrangeira e segunda língua. No entanto, como veremos adiante, os resultados parecem permanecer os mesmos, independente dos contextos supracitados (LE, L1 ou L2).

No que concerne à ideologia (acerca de gírias das aulas de LE) presente nos estudos em questão, ainda há pesquisas (ou resultados de pesquisa) que contemplam a visão purista de língua, portanto condenando o uso de gírias em sala. No entanto, a maioria dos estudos se ancora nas perspectivas contemporâneas de língua preconizando, portanto, uma apologia às variações linguísticas (gírias, coloquialismos, palavrões, entre outras) na sala de aula de língua estrangeira. Dessa forma, veremos mais detalhadamente as pesquisas supracitadas nas próximas partes deste capítulo teórico. Primeiramente, trago um panorama de estudos realizados internacionalmente e, em sequência, pesquisas no contexto brasileiro.

1.2.1 Pesquisas em Âmbito Internacional

Dos 28 estudos selecionados, 21 foram realizados em contexto internacional. Como mencionado anteriormente, tais estudos cobrem línguas estrangeiras de forma geral e não somente a língua inglesa. Também há dois estudos em língua materna. Para ilustrar, trago o quadro 3, contendo as 21 pesquisas, a língua estrangeira que é focalizada em cada uma, o contexto²¹ em que tal estudo se aplica, bem como a temática abordada.

²¹ Designei 'contexto amplo' quando os estudos não mencionaram explicitamente em que contexto a pesquisa foi realizada ou em que contexto ela se aplicava.

Quadro 3 – Pesquisas em Âmbito Internacional

Pesquisa	Língua Focalizada	Contexto	Temática
Ager (2011)	Inglês como LE	Amplio	Gírias
Androutsopoulos (2003)	Inglês como LE	Alemanha	Linguagem Informal
Barra (2007)	Espanhol como LE	Estados Unidos	Gírias
Bierman (2008)	Francês e Espanhol como LE	Estados Unidos	Linguagem informal/ gírias
Burke (1998)	Inglês como LE	Amplio	Gírias/ expressões idiomáticas
Chiarantano (2005)	Inglês como LE	Estados Unidos	Palavrões
Claerr; Gargan (1984)	Inglês como LE	Amplio	Linguagem Informal
Engkent (1986)	Inglês como LE	Amplio	Linguagem coloquial
Fahimnia; Nazeri (2010)	Inglês como LE	Irã	Gírias
Holster (2005)	Inglês como LE	Nova Zelândia	Palavrões
Homuth; Piippo (2011)	Inglês como LE	Amplio	Gírias
Jensen (2002)	Português como LE	Estados Unidos	Linguagem Informal
Kacthen (1996)	Inglês como LE	China	Gírias/ expressões idiomáticas
Mattiello (2005)	Inglês como LM e LE	Amplio	Gírias
Mercury (1995)	Inglês como LE	Estados Unidos	Palavrões
Oliver (2011)	Inglês como LE	Islândia	Palavrões
Richardson (1995)	Japonês, Mandarim e Coreano como LM	Japão, China, Coreia do Sul e do Norte	Norma-padrão
Rothoni (2010)	Inglês como LE	Grécia	Linguagem Informal
Thomas (1985)	Inglês como LM	Estados Unidos	Variedades linguísticas
Wederspahn (1991)	Inglês como LE	Amplio	Norma-padrão
Zarbaliyeva (2012)	Indonésio como LE	República do Azerbaijão	Gírias

Fonte: o próprio autor

Como mencionado anteriormente, há uma carência na literatura de estudos acerca de gírias em língua inglesa como língua estrangeira. Pelo quadro 3, notamos que apenas 8 dos 21 cobrem especificamente as gírias do inglês como LE (AGER, 2011; BARRA, 2007; BURKE, 1998; FAHIMNIA e NAZERI, 2010; HOMUTH; PIIPPO, 2011; KACTHEN, 1996; MATTIELLO, 2005 ; ZARBALIYEVA, 2012).

Dentre as pesquisas do quadro 3, duas (RICHARDSON, 1995; WEDERSPAHN, 1991) apresentam a visão purista de língua que a toma como homogênea, priorizando uma única forma de falar (norma-padrão), considerada a correta. Em Richardson (1995), os resultados da pesquisa bibliográfica realizada (acerca da escolha de material didático para ensino de línguas asiáticas como língua materna) apontam uma apologia ao uso da norma padrão ao invés do uso de gírias (considerado depreciativo). É importante ressaltar que em tal estudo, são os resultados da pesquisa que condizem com a visão purista de língua, não significando, portanto, que o autor apresente a mesma ideologia. Já em Wederspahn (1991), há uma prescrição, pelo próprio autor, ao uso da norma-padrão inglesa, bem como ao não uso de gírias.

As 19 pesquisas restantes ressaltam a importância das gírias para a língua, preconizando, portanto, seu ensino (incluindo coloquialismo, palavras de baixo calão, linguagem informal) nas aulas de línguas, em especial, estrangeiras. Nesses estudos, há recorrência de alguns argumentos que justificam a pedagogia do vocabulário gírio. Exponho-os no quadro 4:

Quadro 4 – Argumentos para a Pedagogia de Gírias das Aulas de LE

1. As gírias estão amplamente difundidas na língua, fazendo parte do cotidiano dos falantes nativos.
2. Elas refletem a cultura do país.
3. O aprendiz precisa ser capaz de se comunicar em diferentes contextos, como os informais, por exemplo, que, por sua vez, são fontes ricas de gírias (conhecimento sociolinguístico e pragmático).
4. Há uma discrepância entre a língua ensinada nas salas e a língua utilizada efetivamente em situações reais de uso da língua.
5. O domínio de gírias está associado a um bom desempenho linguístico.

Fonte: o próprio autor

O argumento mais recorrente para a pedagogia de gírias nas aulas de LE diz respeito à *frequência com que ocorrem e à expansão delas na língua*. Dessa forma, as pesquisas argumentam que são muitas as chances de o aprendiz ter contato com o vocabulário gírio em situação real de uso da língua, já que as gírias fazem parte do cotidiano de qualquer falante nativo. Além disso, elas estão

amplamente presentes na mídia (filmes, música, televisão, e outros). Desse modo, o seu ensino e aprendizado se fazem imperativo, uma vez que o não domínio de gírias pode acarretar em problemas de inteligibilidade no processo de comunicação em LE (e até mesmo em LM) (ANDROUTSOPOULOS, 2003; BARRA, 2007; BURKE, 1998; CHIARANTANO, 2005; HOLSTER, 2005; HOMUTH; PIIPPO, 2009; OLIVER, 2011; MATTIELLO, 2005; ROTHONI, 2010; ZARBALIYEVA, 2012).

De acordo com os estudos de Barra (2007), Chiarantano (2005), Claerr e Gargan (1984), Fahimnia e Nazeri (2010), Holster (2005) Mattiello (2005), Mercury (1995), Oliver (2011) e Zarbaliyeva (2012), outro ponto positivo para a inclusão de gírias nas aulas de línguas diz respeito ao *fato de elas estarem indissociavelmente ligadas à cultura* de tal língua estrangeira. Assim, é acertado asseverar que o vocabulário gírio reflete a cultura do país. Zarbaliyeva (2012) argumenta que quanto mais o aprendiz domina as gírias, mais familiarizado com a cultura do país ele se torna. Nesse viés, o ensino de língua estrangeira está interligado ao ensino de cultura de LE, já que esta não se separa daquela. Em complemento, Barra (2007) corrobora que não é possível ser autêntico um ensino de língua desvinculado de sua cultura.

A apologia à pedagogia de gírias também está associada com a premissa de que o aprendiz de LE, a fim de desenvolver sua competência comunicativa, precisa ser capaz de *utilizar a língua em diferentes contextos* e não apenas em contextos formais, como a escola o prepara. Dessa forma, as aulas de línguas precisam habilitar o aluno para agir também em contextos informais (contextos ricos em gírias, expressões coloquiais, informais e outras), adequando a variedade linguística de acordo com o contexto comunicacional, ativando, portanto, conhecimentos sociolinguísticos e pragmáticos (AGER, 2011; BARRA, 2007; BIERMAN, 2008; CHIARANTANO, 2005; ENKENT, 1986; HOLSTER, 2005; JENSEN, 2002; MATTIELLO, 2005; MERCURY, 1995; OLIVER, 2011; ROTHONI, 2010; THOMAS, 1985).

No que tange ao papel das aulas de LE e LM em habilitar o aprendiz a se adequar aos diferentes contextos sociocomunicacionais, as pesquisas têm argumentado que as aulas de línguas fracassam nesse aspecto. Dessa forma, outro argumento bastante recorrente em favor do ensino de gírias nas aulas de LE diz respeito ao grande *hiato existente entre a língua ensinada na sala de aula e a língua efetivamente usada nas ruas, na mídia, entre os falantes nativos*. Posto isso, os

alunos de língua estrangeira se frustram ao não conseguirem se comunicar inteligivelmente em situações reais de uso da língua (comunicação com um falante nativo, por exemplo) (AGER, 2011; BARRA, 2007; BIERMAN, 2008; BURKE, 1998; ENKENT, 1986; FAHIMNIA; NAZERI, 2010; HOLSTER, 2005; KACTHEN, 1996; ZARBALIYEVA, 2012). Tal visão se confirma nas palavras de Engkent (1986, p. 232, *tradução minha*²²): “Ao reconhecermos as características do inglês coloquial e ao explicarmos isso aos nossos alunos, os preparamos para a vida fora de sala de aula”. Nesse mesmo sentido, em relação a palavras de baixo calão, Fraser (1981, p. 440-441, *tradução minha*²³) reitera:

Não é papel dos professores formarem ‘insultadores’ eficazes, mas sim sugerir um conhecimento de termos frequentes e modos de insultar alguém em inglês o que, por sua vez, empodera o aluno não-nativo a reconhecer quando ele está sendo insultado, evitar insultar alguém de forma ineficaz ou, ainda pior, evitar expressar algo que não tinha a intenção de expressar

Em sequência, o *domínio de gírias está associado à proficiência/fluência linguística*. Nessa perspectiva, quanto mais domina as gírias, mais proficiente se torna o falante. Assim, os falantes estrangeiros precisam das gírias para se sentir mais naturais e confortáveis na língua estrangeira (BARRA, 2007; ROTHONI, 2010; THOMAS, 1985; ZARBALIYEVA, 2012). Podemos observar a ligação entre domínio de gírias e fluência na língua pelo autorrelato de Barra (2007, p. 10-11, *tradução minha*²⁴):

Enquanto professores, nós somos profissionais. Como profissionais, é necessário possuir um conhecimento profundo acerca de nossa matéria. Eu percebi que sem um entendimento sólido sobre linguagem informal, havia uma lacuna em meu repertório que me fazia menos eficaz enquanto professora. No intuito de ser capaz de responder às necessidades dos meus alunos, eu teria que aprender mais.

²² By recognizing the features of colloquial English and by explaining them to our students, we prepare them for life outside the classroom.

²³ It is not the role of the teachers to develop effective insulters, but suggest a knowledge of frequent terms and techniques of insulting people in English empowers the ESL student to recognize when they are being insulted, or avoiding being an ineffective insulter, or even worse, being an inadvertent one.

²⁴ As teachers we are professionals. As professionals it is necessary to possess a profound knowledge of our disciplines. I realized that without a solid understanding of informal language, there was a gap in my repertoire that made me less effective as teacher. In order to be able to respond to the needs of my students, I would have to learn more.

Com esse relato em pauta, ressalto uma questão levantada em alguns estudos: os professores não ensinam gírias em sala devido ao conhecimento limitado que têm sobre elas. Tal premissa foi percebida pela própria Barra (2007), Bierman (2008) e Zarbaliyeva (2012).

Em relação à metodologia para a pedagogia de gírias, Androutsopoulos (2003), Barra (2007) Bierman (2005), Claerr e Gargan (1984), Fahimnia e Nazeri (2010), Homuth e Piippo (2011), Kacthen (1996), Mattiello (2005), Rothoni (2010), Thomas (1985), Zarbaliyeva (2012) partem da premissa de que o ensino deva ser realizado por meio de materiais autênticos, tais como filmes, vídeos, seriados, músicas, materiais advindos da internet entre outros. Por seu turno, Mattiello (2005) propõe um conhecimento passivo de gírias, em um primeiro momento, para a compreensão de músicas, conversas, filmes e, posteriormente, um conhecimento ativo para que o aprendiz possa atuar socialmente em situações reais de uso da língua.

Já Engkent (1986) pondera que o uso de gírias por falantes não nativos não soa natural (como na expressão de falantes nativos), portanto, seu uso não deve ser motivado. Nesse sentido, a autora reconhece a importância do domínio do vocabulário gírio, todavia, no âmbito da recepção e não da produção de gírias. Embora Engkent (1986) defenda o ensino de gírias, fica claro que sua proposta metodológica vai contra as teorias de ensino na atualidade por dois motivos: primeiramente, a autora mostra-se preconceituosa quanto ao uso de gírias por falantes não nativos e segundo, ela defende uma aprendizagem de forma passiva.

No que concerne ao campo semântico de gírias a ser ensinado nas aulas, Burke (1998), Chiarantano (2005); Holster (2005), Oliver (2011) e Zarbaliyeva (2012) corroboram que é necessário também cobrir as gírias/palavrões com campo semântico obscuro, vulgar, palavras de baixo calão entre outras. De acordo com tais autores, esse enfoque é importante para evitar que o aluno experiencie situações embaraçosas ou vexaminosas pelo uso linguístico inadequado em certos contextos. Burke (1998) postula que é preferível que o aluno aprenda tais gírias na sala (de forma mais sistemática e consciente) a aprendê-las nas ruas e incorrer no risco de experiências vexatórias. Já Mercury (1995), sem argumentos razoáveis, defende que esse campo semântico deve ser explorado apenas com alunos adultos (com maior maturidade).

Como afirmei anteriormente, na literatura internacional, apenas 3 pesquisas foram realizadas com foco no professor (BIERMAN, 2008; HOLSTER, 2005; OLIVER 2011). Portanto, dedico alguns parágrafos deste capítulo para tratar desses estudos.

A pesquisa de Bierman (2008) diz respeito a uma etnografia que envolve diferentes professores de espanhol e francês, atuantes no Ensino Fundamental e Médio, nos Estados Unidos. Por meio de entrevistas, a autora captura as percepções desses professores no que diz respeito à linguagem informal nas aulas. Os professores apontam que não possuem uma metodologia própria para o ensino de linguagem informal (coloquialismos, gírias) e possuem conhecimento limitado sobre o assunto. Nesse viés, há um relato de uma professora sobre a dificuldade em se ensinar gírias nas aulas. Em uma visão purista de língua, a maioria dos professores é relutante em relação a esse ensino e aborda a questão a partir do interesse /questionamento dos próprios alunos ou quando aparecem em músicas e livros. A autora relata que os professores encaram as gírias mais como interessantes do que importantes em sala de aula. Em conclusão, Bierman (2008) assevera que os professores não se sentem preparados para abordar a questão em sala de aula.

No que tange às pesquisas Holster (2005) e Oliver (2011), ambos os estudos focalizam a atitude do professor de LE no que tange ao uso/ensino de palavrões em sala de aula de LE. Os resultados das duas pesquisas conversam em um aspecto: há predominância das duas perspectivas sobre linguagens especiais (visão purista e visão contemporânea). Embora os professores reconheçam a importância sociolinguística do calão, eles não demonstram interesse na pedagogia do vocabulário, já que se sentem desconfortáveis com a questão em sala de aula.

A pesquisa mais ampla é a de Holster (2005), já que se trata de sua dissertação de mestrado. Como foco na atitude, uso e ensino de palavrões, a autora aplicou um questionário com perguntas abertas a 80 professores de inglês como LE na Nova Zelândia. Os resultados mostram que, apesar do reconhecimento da importância da pedagogia do palavrão nas aulas de LE, as práticas dos docentes indicam uma concretização negativa em sala de aula. Essa ausência deve-se aos seguintes fatores: os docentes nunca pensaram sobre o assunto; desconforto; a crença de que os alunos irão aprender naturalmente esse tipo de vocabulário pelo contato com a língua; medo de ofender os alunos; medo de sofrerem algum tipo de

repressão por ensinarem tabu em sala; e falta de material didático que cobre tal assunto.

Diante do exposto acerca de pesquisas realizadas internacionalmente sobre o vocabulário gírio nas aulas de língua estrangeira, a próxima parte desta subseção cobre estudos realizados no Brasil.

1.2.2 Pesquisas no Contexto Brasileiro

No contexto brasileiro sete estudos foram selecionados. Dentre eles, há pesquisas que problematizam as gírias tanto em língua estrangeira quanto em língua materna, como se verifica no quadro 5, abaixo:

Quadro 5 – Pesquisas em Contexto Brasileiro

Pesquisa	Língua Focalizada	Temática
Almeida (2012)	Inglês como LE	Inglês Negro
Léon (2011a)	Inglês como LE	Gírias
Léon (2011b)	Inglês como LE	Gírias
Lunardi (2000)	Italiano como LE	LE em geral
Patriota (2006)	Português como LM	Gírias
Senefonte (2012)	Inglês como LE	Gírias
Tomazoni; Lunardi (2011)	Inglês como LE	LE em geral

Fonte: o próprio autor

Dentre os estudos do quadro 5, os quatro últimos (LUNARDI, 2000; PATRIOTA, 2006; SENEFONTE, 2012; TOMAZONI e LUNARDI, 2011) conversam, mais diretamente, com minha pesquisa, uma vez que estes abarcam as percepções dos professores acerca da língua. Desses estudos, darei mais ênfase em Senefonte (2012) e Tomazoni e Lunardi (2011), já que são os únicos que cobrem a língua inglesa como língua estrangeira no contexto brasileiro.

Em todos os estudos realizados no Brasil, os autores reconhecem a língua enquanto heterogênea, multifacetada, com inúmeras variedades linguísticas. Assim, é unânime entre os sete autores o reconhecimento da importância das gírias nas aulas de línguas, embora dois resultados de pesquisa (LUNARDI, 2000;

PATRIOTA, 2006), caminhem em direção contrária, ou seja, para uma perspectiva purista de língua.

Os estudos brasileiros dialogam totalmente com aqueles realizados em âmbito internacional. Posto isto, os argumentos mais recorrentes para a pedagogia de gírias nas aulas de LE no Brasil são: *as gírias fazem parte da língua e estão presentes em inúmeros contextos; há uma lacuna entre a língua ensinada nos livros e a língua encontrada em situações reais de uso; as gírias são reflexos da cultura de um povo e as gírias estão associadas à competência/ fluência linguística.*

Almeida (2012) preconiza que o ensino de línguas estrangeiras deve cobrir a *diversidade linguística e cultural*. Nesse viés, a autora apresenta um projeto que enfoca o inglês negro (variedade bem distante da norma-padrão inglesa) nas aulas de LE. Com tal projeto, a autora argumenta que é possível destacar questões linguísticas específicas da variedade em questão, bem como questões relativas à cultura negra (em consonância com os documentos oficiais brasileiros). Assim como os autores internacionais, a autora preconiza um ensino por meio de músicas, filmes entre outros recursos que cobrem a língua efetivamente usada em contextos reais.

Já Léon (2011a, 2011b), defende o ensino de gírias em contexto brasileiro devido à *lacuna existente entre a língua ensinada nas escolas e a efetivamente usada*. Para a autora, tal lacuna tende a causar problemas de inteligibilidade, uma vez que as *gírias estão amplamente presentes na língua* e, portanto, na comunicação de qualquer falante nativo. Sendo assim, o não domínio delas, pode gerar implicações negativas no processo de comunicação. Em relação à metodologia, a autora, assim como nas pesquisas internacionais, defende o trabalho com material autêntico, tal como com músicas, filmes e similares.

Ancorada na semântica cognitiva, Lunardi (2000) investigou a concepção de professores de italiano como LE acerca de língua e seu ensino. Além dos professores, a autora utilizou para análise de dados textos da fala cotidiana, bem como da imprensa. Os resultados das duas fontes caminham para uma perspectiva purista de língua. Dessa forma, emergiu-se a metáfora da língua enquanto corpo-moral. Tal metáfora faz com que a língua seja concebida como bonita, única, homogênea, pura, saudável entre outras. Nessa perspectiva purista de língua, as gírias empobrecem a língua, a deixam feia, causam danos e, portanto, devem ser evitadas a todo custo. A autora indaga o fato de que ainda exista tal

preconceito linguístico entre professores e conclui que o modo como o professor concebe a língua reflete no modo como ele a ensina.

Os resultados de Lunardi (2000) conversam consideravelmente com os resultados de Patriota (2006). Esta entrevistou 20 professores de todas as disciplinas, atuantes no Ensino Fundamental e Médio, no intuito de investigar as percepções dos docentes no que tange ao uso de gírias em sala de aula. Os resultados, assim como em Lunardi (2000), apontam para a mesma concepção purista de língua. A autora conclui que embora haja uso recorrente de gírias nas falas dos professores, o vocabulário gírio é visto como feio, reflexo de pessoas sem cultura, macula a língua, causa má impressão entre outras percepções. A autora relata que embora os docentes tenham preconceito em relação ao uso do vocabulário gírio em sala, eles também fazem uso. Segundo os docentes, o uso de gírias por eles serve como recurso didático a fim de chamar atenção e/ou aproximação dos discentes.

A pesquisa de Senefonte (2012) é um estudo no qual três professoras de inglês, de três diferentes escolas de idiomas, foram entrevistadas objetivando traçar a identidade desses participantes em relação ao conhecimento sobre gírias. Em diálogo com as pesquisas internacionais, um dos resultados mostra que o professor tem pouco ou conhecimento limitado sobre gírias. Os excertos dos docentes pesquisados ilustram tal perspectiva “preciso aumentar meu vocabulário nessa questão”, “meu conhecimento não é aprofundado” e “conheço, mas não tão profundamente” (SENEFONTE, 2012, p.10).

O autor argumenta que embora os professores tenham a percepção de conhecimento limitado sobre gírias, isso parece não afetar a concepção de fluência/ proficiência linguística, já que todos os docentes do estudo julgaram ser proficientes²⁵ em LI. Assim, os resultados do estudo em questão mostram que o domínio de gírias não está ligado à proficiência, divergindo, portanto, da literatura internacional.

Assim como nas pesquisas internacionais, questões no que tange à negligência sobre o ensino de gírias também ressurgem nos resultados de Senefonte (2012, p.10), como ilustrado nas falas de uma professora da pesquisa: “*slang* como

²⁵ A concepção de proficiência linguística dos professores investigados faz clara alusão ao domínio das quatro habilidades linguísticas propostas no Canale e Swain (na década de 80): entender, falar, escrever e ler.

é chamada a gíria em inglês não é exatamente objeto de estudo aprofundado em nenhuma escola que eu conheça, portanto meu conhecimento não é aprofundado”. Dessa forma, a professora justifica seu conhecimento limitado sobre gírias pela ausência do assunto nas escolas.

No que concerne ao uso de gírias pelos docentes, o autor conclui que tal uso é incomun, realizado apenas em momentos de lazer e descontração. Para ilustrar seu argumento, Senefonte (2012, p.11) traz excertos de uma professora:

Utilizo com amigos, colegas, familiares e alunos mais avançados, em aulas mais voltadas à conversação. Ela serve muitas vezes para deixar a conversa mais descontraída e informal, contudo a frequência utilizada é muito pequena tanto em inglês quanto em português.

A última questão levantada no estudo do autor, diz respeito à metodologia para o ensino de gírias. O resultado para tal questão vai ao encontro das pesquisas realizadas internacionalmente. Assim sendo, os docentes do estudo em questão argumentam sobre a dificuldade da pedagogia de gírias nas aulas de LI no contexto brasileiro. Eles apontam que o fato de as gírias serem específicas de um grupo social e a falta de contato do brasileiro com tal grupo é um dos principais fatores que dificultam ou inviabilizam o ensino delas. Alguns argumentos são encontrados nas falas de uma das docentes do estudo de Senefonte (2012, p.12):

Não é fácil utilizar gírias e expressões idiomáticas à medida que este tipo de linguagem atende uma demanda cultural, muitas vezes regionalizada, contextual, ligadas a grupos etários, étnicos. Entender em que situação expressar-se através de gíria ou expressão idiomática requer uma imersão à vivência, ao cotidiano de certa região ou grupo, para que o usuário possa entender as circunstâncias e o contexto ideal para o uso de cada gíria. Isso torna difícil para o aluno não nativo da língua inglesa, sem contato com o país de origem da gíria, entender e saber utilizar esta linguagem corretamente.

Dessa forma, as questões acerca de gírias levantadas no estudo em questão foram: há um conhecimento limitado por parte dos professores, há negligência nas aulas de língua, uso restrito por parte dos professores e pouca possibilidade de um falante brasileiro ter imersão completa na cultura de LI. Portanto, tais questões dificultam ou inviabilizam o ensino de gírias no Brasil.

A última pesquisa coberta por este capítulo teórico diz respeito a um estudo realizado por Tomazoni e Lunardi (2011), que entrevistaram duas professoras de inglês, de escolas de idiomas, objetivando traçar identidade de professores não nativos de LI. Nas falas das professoras, o tema gíria foi recorrente e, portanto, trago essas questões para esta subseção. Os resultados dialogam consideravelmente com Senefonte (2012), bem como a literatura internacional.

As autoras corroboram que grande parte dos professores não nativos de língua estrangeira sofre de um complexo de inferioridade, ocasionado pela percepção que eles têm de pouco ou conhecimento limitado da LE. Em convergência com a literatura exposta nesta seção, esse conhecimento limitado de língua, encontrado no estudo das autoras, está associado ao conhecimento de gírias. Por meio de um excerto de uma das professoras, Tomazoni e Lunardi (2011, p. 221, *grifo meu*) revelam como o conhecimento de gírias pode ser fonte de insegurança, ansiedade:

Porque... quando eu aprendi inglês, eu sabia aquele inglês infantil, ok, voltei e continuei estudando inglês em escola de línguas, mas eu não sabia as manhas, as *gírias* e tal, daí eu voltei para lá, na high school então eu fiquei um pouco insegura sim, mas foi assim, um, dois meses, aí depois já normalizou

Outro ponto destacado em Tomazoni e Lunardi (2011) diz respeito ao fato de o conhecimento de gírias estar relacionado à proficiência linguística. Nesse viés, as autoras asseveram que o falante nativo é enaltecido, uma vez que ele apresenta um amplo repertório gírio. Tal premissa é externada pelo excerto de uma das professoras entrevistadas:

Eu acho que uma qualidade de um professor nativo, é justamente o que eu falei na resposta anterior, que é que *eles sabem mais gírias*, mais como né, fala, as coisas assim no cotidiano mesmo de uma pessoa nativa, né (p. 222, *grifos meus*).

Com isso em pauta, nos estudos das autoras supracitadas, duas questões são levantadas: há percepção de pouco ou conhecimento limitado dos professores acerca de gírias e o domínio de gírias associa-se ao bom desempenho linguístico. Cabe lembrar que tais resultados convergem integralmente com a literatura em âmbito internacional.

Após a exposição da concepção de língua, dos postulados sociolinguísticos (variações linguísticas e gírias) e das pesquisas sobre gírias nas aulas de LE realizadas no Brasil e no mundo, o próximo capítulo abarca o caminho metodológico trilhado na construção deste estudo.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No presente capítulo, ilustro a natureza da pesquisa, considerando a epistemologia, ontologia e metodologia, relatando o contexto de produção, bem como os participantes envolvidos nela. Em seguida, apresento a forma como os dados foram coletados e tratados e por fim, teço algumas considerações éticas adotadas nesta dissertação.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

De acordo com o postulado de Strauss e Corbin (1998, p. 10-11, *tradução minha*²⁶), a pesquisa qualitativa é:

Qualquer tipo de pesquisa cujos resultados produzidos não são oriundos de procedimentos estatísticos ou meios de quantificação. Pode se referir a uma pesquisa sobre a vida, experiências compartilhadas, comportamentos, emoções, sentimentos das pessoas, bem como funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interações entre nações

Em complemento, Schwandt (2006) assevera que a natureza qualitativa se preocupa em compreender o que os indivíduos estão dizendo, fazendo ou pensando. Dessa forma, entendo que a presente pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que busca interpretar fenômenos particulares de indivíduos (professores e suas percepções a respeito de gírias na pedagogia do inglês como língua estrangeira) em um contexto específico (segmento educacional em nível de Ensino Médio) (VIDICH; LYMAN, 2006).

Diante disso, reconheço que a realidade desses indivíduos é resultado de suas atividades enquanto seres sócio-historicamente construídos, ou seja, pelas interações sociais (GUBA, 1990). Nesse viés, a realidade é uma construção específica de uma pessoa em um dado momento, portanto, passível a mudanças (GUBA, 1990; LINCOLN; GUBA, 2006). Assim, os pressupostos ontológicos adotados nesta pesquisa são relativistas.

²⁶ “Any type of research that produces findings not arrived at by statistical procedures or other means of quantification. It can refer to research about persons’ lives, lived experiences, behaviors, emotions and feelings as well as about organizational functioning, social movements, cultural phenomena, and interactions between nations.”

Na mesma perspectiva, sigo uma epistemologia subjetivista. Assim como a realidade, o conhecimento dos indivíduos é uma construção humana, advindo de suas interações sociais. Ele é sempre passível de ser revisitado, portanto, não pode ser tomado como verdade absoluta (GUBA, 1990).

Por sua vez, embaso-me na postura epistemológica interpretativista, cujo foco principal diz respeito à compreensão das ações humanas. Desse modo, busco compreender as percepções dos professores, que são subjetivas, de modo relativamente objetivo (SCHWANDT, 2006). Ancorado nessa postura epistemológica, acredito que na busca pela compreensão da percepção dos participantes, haverá uma interação entre mim (pesquisador) e os professores que pode resultar em produção de conhecimento por ambas as partes (GUBA, 1990; SCHWANDT, 2006).

No que tange à metodologia, Strauss e Corbin (1998) a definem como o modo pelo qual estudamos e pensamos sobre a realidade social, portanto, é uma forma de adquirir conhecimento. Já para método, os autores asseveram que este diz respeito aos procedimentos para coletar os dados. Assim, ao passo que a metodologia possibilita uma visão para onde o pesquisador quer chegar com a pesquisa, o método fornece meios para que tal visão se concretize (STRAUSS; GORBIN, 1998). Nesse raciocínio, para a efetivação de uma pesquisa, percebo que método e metodologia assumem uma relação interdependente.

Posto isso, o postulado metodológico adotado nesta pesquisa apresenta dois aspectos: um hermenêutico e outro dialético. O hermenêutico permite-me ilustrar as construções dos indivíduos de forma mais apurada possível por meio da utilização de vários instrumentos, em que tais construções são comparadas e contrastadas dialeticamente (GUBA, 1990). Com isso em pauta, cabe ressaltar que o processo metodológico se torna campo fértil para constantes interpretações (LINCOLN; GUBA, 2006).

Nesse cenário, a presente pesquisa qualitativa de base interpretativista, de ontologia relativista, epistemologia subjetivista e metodologia hermenêutica e dialética corresponde ao paradigma do construtivismo²⁷ (LINCOLN;

²⁷ A teoria construtivista ou construtivismo parte do princípio que o conhecimento humano é construído pelas ações mútuas entre os indivíduos e o meio em que estão. Assim, o sujeito participa ativamente da construção de sua própria inteligência que não é inata (LINCOLN e GUBA, 2006).

GUBA, 2006). Guba (1990, p. 17 *tradução minha*²⁸) define paradigma como “um conjunto básico de crenças que guia as ações” Assim, o paradigma norteia o pesquisador sobre suas escolhas diante da pesquisa.

Após a exposição da natureza da pesquisa, a próxima seção deste capítulo cobre o contexto (educacional) no qual a presente pesquisa foi desenvolvida.

2.2 CONTEXTO

A presente pesquisa foi realizada no município de Cornélio Procópio, localizada no norte do estado do Paraná. Em 2012, contava com um pouco mais de 45 mil habitantes (IBGE²⁹, 2010) e completava 74 anos de existência. Nessa época, 9 escolas estaduais atendiam à demanda³⁰ de séries finais do Ensino Fundamental e Médio, sendo que apenas 5 ofereciam a modalidade de Ensino Médio. Como o contexto desta pesquisa é o Ensino Médio em escolas públicas, minha intenção inicial era agregar as seis instituições no estudo. Todavia, pelas limitações deste gênero dissertação, optei por 4 delas.

Minha escolha levou em conta, em primeira instância, o número de alunos e o tempo de funcionamento das escolas. Dessa forma, depois de levantamentos estatísticos, elegi as 4 escolas com maior demanda de alunos, bem como maior tempo de funcionamento no município.

Por motivos éticos, a fim de preservar o nome das instituições, bem como todos os indivíduos que delas fazem parte, denominarei cada instituição por meio de denominação genérica : Colégio Estadual “A”, “B”, “C” e “D”³¹. Respectivamente, farei o mesmo em relação aos sujeitos envolvidos. Assim, Xênia faz parte da escola “A”, Umberto do Colégio “B”, Zara de “C” e Valentina de “D”

A escola “A” em 2012, possuía 604 alunos matriculados e já estava em funcionamento há 60 anos. O Ensino Fundamental (séries finais) era ofertado nos períodos diurnos ao passo que o Ensino Médio estava disponível nos três turnos

²⁸ “A set of beliefs that guides action...”

²⁹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: Censo demográfico do município de Cornélio Procópio-Pr em 2010.

³⁰ Para a demanda de séries iniciais do Ensino Fundamental, a cidade contava com 15 escolas municipais.

³¹ Essa é a ordem cronológica em que cada entrevista foi realizada. Desse modo, o Colégio “A” foi o primeiro ao passo que “D”, o último.

(matutino, vespertino e noturno). Havia apenas duas professoras de língua inglesa que atuavam na instituição, sendo que uma atuava no Ensino Médio e a outra nas séries finais do Fundamental.

Em relação à segunda (“B”), à época da coleta de dados, a escola contava com 607 alunos matriculados e já existia há mais de 50 anos. Similar à primeira escola, o Ensino Médio era ofertado em todos os turnos e as séries finais do Ensino Fundamental nos turnos diurnos. O quadro docente era composto por quatro professores de língua inglesa, no entanto, apenas um atuava no Ensino Médio.

A terceira instituição (“C”), com 31 anos, era a com menos tempo de funcionamento, e também a com menor quantidade de alunos, contava com 282 matriculados. Provavelmente, esse número deva-se ao fato de a escola só funcionar no período matutino e noturno e estar localizada em bairro distante da zona central. Tanto as séries finais do Ensino Fundamental como do Médio eram ofertadas nos dois períodos de funcionamento. Eram três docentes da área de língua inglesa, sendo que duas lecionavam no Ensino Médio.

Pela ordem cronológica adotada, a quarta escola (“D”) é a mais antiga e com maior número de alunos. Com seus 915 alunos matriculados e mais de 60 anos de funcionamento, é a escola pública com maior representatividade na cidade. A escola oferece Ensino Fundamental (séries finais) e Médio no período diurno e Ensino Profissionalizante no noturno. O quadro de profissionais de língua inglesa era composto por seis professores e dentre eles, dois atuavam no Ensino Médio.

Depois de percorrido sobre as quatro escolas na qual a presente pesquisa foi desenvolvida, a próxima seção diz respeito aos participantes dos contextos supracitados (professores, diretores/equipe pedagógica), bem como os indivíduos de outros contextos, mas que estão diretamente relacionados ao estudo (pesquisador, orientadora, trianguladores e professores da banca).

2.3 PARTICIPANTES

Seria impossível enumerar todos os participantes que fazem parte deste estudo, uma vez que cada conversa informal com alguém, cada palestra, aula assistida, discussões, autores lidos e tantas outras situações contribuíram para que

este estudo se concretizasse. Dessa forma, assevero que o presente trabalho é configurado por uma multiplicidade de vozes pelas quais sou eternamente grato.

Posto isso, destaco nesta seção os participantes cuja participação é inteiramente direcionada a esta pesquisa. Portanto, as próximas subseções abarcam cada um deles.

2.3.1 Professores

Os docentes foram os indivíduos que cederam entrevistas, bem como permitiram a análise de suas cognições. Dessa forma, o valor de suas participações é inestimável. Assim, foram selecionados quatro professores (um de cada escola) para gerar os dados desta pesquisa. Para selecionar os participantes, adotei como critério inexorável a atuação no Ensino Médio (já que minha pesquisa é nesse contexto) e segundo, maior tempo de magistério. Como mencionado anteriormente, denomino os docentes por pseudônimos: Xênia, Umberto, Zara e Valentina.

Xênia, apesar de ser docente de língua inglesa, é licenciada em Letras, com habilitação em língua portuguesa e respectiva literatura. Possui título de especialista, embora não tenha informado a área. Com vistas ao aprimoramento em formação docente, a professora relatou já ter participado do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Em 2012, ela completava 13 anos de magistério atuando em todas as séries do Ensino Médio. No início da entrevista, aparentava certa insegurança e nervosismo, ao passo que ao final, a docente relatou maior confiança e autonomia. Tal movimento me leva a interpretar que o sentimento dessa entrevistada foi descendente³² ao longo da entrevista.

Umberto é graduado em Letras Anglo-Portuguesas, com trabalho de conclusão na área de língua inglesa. Recém-concursado, tinha apenas 7 meses de experiência, atuando tanto nas séries finais do Ensino Fundamental como no Médio. Embora demonstrasse bastante conforto ao longo da entrevista, este também relatou direção descendente³³ no que tange ao sentimento de ser entrevistado.

Zara é a mais experiente, com 20 anos de magistério na época. Graduada em Letras Anglo-Portuguesas, tem especialização em Didática da

³² Linhas na entrevista [132-135].

³³ Linhas na entrevista [316-317].

Educação e também participou do programa de formação docente continuada (PDE), desenvolvendo pesquisa na área de gêneros em LI. Lecionava para todas as séries finais do Ensino Fundamental e Médio. Em relação ao comportamento durante a entrevista, assim como Xênia, Zara demonstrou certo desconforto e insegurança no início da entrevista, embora ao final, relatasse maior tranquilidade. Desse modo, seu comportamento também se caracteriza como descendente³⁴.

Valentina também era recém-concursada, tendo 7 meses de magistério na escola “D”. Todavia, a docente já lecionava há algum tempo em institutos de idiomas e escolas particulares, bem como já tivera experiência no magistério superior. É graduada em Letras Anglo-Portuguesas, com trabalho de conclusão na área de LI. Também possui o título de especialista em Língua Inglesa. Diferentemente dos outros três entrevistados, Valentina externou bastante tranquilidade e confiança ao longo de toda a entrevista. O relato que a professora faz sobre seu próprio sentimento ao ser entrevistada me leva interpretá-lo como sendo linear.³⁵

Diante desse exposto, cabe ressaltar que os dados desta pesquisa são ricos no sentido de apresentarem uma multiplicidade de experiências por parte dos docentes: se, por um lado, há dados de participante com pouca experiência (Umberto, sete meses de docência), por outro, há dos de participantes com longa experiência docente (Zara, acima de 20 anos). Além disso, Valentina tem experiência em diversos contextos (Ensino Superior, instituto de idiomas, escolas públicas e privadas). E por último, Xênia e Zara têm experiência com o Programa de Desenvolvimento Profissional (PDE), com vistas ao aprimoramento na formação continuada.

Nas escolas, além dos professores, também contei com a colaboração dos diretores e o pessoal da equipe pedagógica, como veremos na próxima subseção.

2.3.2 Diretores e Equipe Pedagógica

O papel da equipe pedagógica e/ou diretores foi fornecer informações estatísticas da escola, tais como: tempo de funcionamento, números de

³⁴ Linhas na entrevista [441-445].

³⁵ Linhas na entrevista [579-580].

alunos matriculados e número de professores de língua inglesa. Nas primeiras três escolas, tais informações foram fornecidas pelo (a) diretor (a), já na última (“D”), por uma pessoa do quadro da equipe pedagógica.

Além das informações, esses participantes tiveram o papel de mediar meu encontro com os professores a serem entrevistados. Essa mediação diz respeito à conversa com o professor informando minhas intenções de pesquisa, ao agendamento de entrevistas, à disponibilização de salas para o procedimento, entre outros.

Vale relatar que tais profissionais, em todas as escolas pesquisadas, me recepcionaram muito educadamente e, de imediato, se propuseram a colaborar com minha pesquisa. Portanto, registro aqui meus agradecimentos. Depois da ilustração da participação dos diretores e equipe pedagógica, trago na próxima subseção o papel do pesquisador.

2.3.3 Pesquisador

Como pesquisador, eu tenho o papel de coletar os dados, analisá-los e relatar os resultados. Além disso, sou um dos instrumentos (humanos) usados para análise de dados (REIS, 2005, 2008). Enquanto ser sócio-historicamente construído, trago minhas crenças, experiências e ideologias para a pesquisa. E, por mais que eu tente me desvincular de toda minha experiência prévia para lidar com os dados de forma imparcial, sempre haverá algum vestígio que reflita a minha forma de ver o mundo. É dessa forma que sou inexoravelmente ligado a esta pesquisa e faço parte da construção de conhecimento produzido nela. Assim, trago um breve panorama de minha formação e experiência profissional.

Sou licenciado em Letras Anglo-Portuguesas (2010) e especialista em Ensino de Língua Inglesa (2011) pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Atualmente estou finalizando esta pesquisa à obtenção do grau de mestre em Estudos da Linguagem (ensino/aprendizagem e formação do professor de língua estrangeira) pela Universidade Estadual de Londrina. Também, sou bolsista Fulbright (2013-2014), atuando como professor de língua portuguesa na Howard University (Washington DC- EUA), bem como aluno de pós-graduação nos departamentos de Educação, Comunicação e Ciências Sociais. Ao longo de minha vida acadêmica, sempre desenvolvi trabalhos na área de LE, tendo experiência

profissional também na área de língua inglesa, lecionando para séries iniciais do Ensino Fundamental (2009-2010, Prefeitura Municipal de Cornélio Procópio), Ensino Técnico e Superior (2011-2012, Universidade Tecnológica Federal do Paraná), escolas de idiomas (2012), séries finais do Ensino Fundamental e Médio (2013- Estado de Santa Catarina) e Português como LE (2013-2014 Howard University).

Além dos professores, diretores/equipe pedagógica e pesquisador, também considero como indivíduo diretamente ligado à pesquisa, o orientador.

2.3.4 Orientadora

Não seria possível desenvolver esta pesquisa sem a ajuda de pares mais experientes. Essa ajuda diz respeito a todos os movimentos realizados para a efetivação deste estudo, tais como: a seleção da bibliografia, a revisitação de objetivos e perguntas de pesquisa, a elaboração de instrumentos de geração de dados e triangulação, análise de dados, redação da pesquisa entre muitos outros. Assim, ressalto o papel indispensável de minha orientadora Dr^a Simone Reis na concretização deste estudo.

Cabe ressaltar que, do mesmo modo que o pesquisador traz suas experiências para a pesquisa, o orientador também o faz. Portanto, corroboro que a voz de minha orientadora também ecoa ao longo deste estudo. Além dessa profissional, há outros indivíduos com participação consideravelmente ativa, em especial, no processo de análise de dados. São eles, os que desempenharam papéis de trianguladores, que completam a próxima subseção.

2.3.5 Trianguladores

A fim de atingir a consistência e manter inter-subjetividade nas interpretações obtidas e prestar contas ao leitor de como os dados foram interpretados, contei com a participação de 4 trianguladores externos, todos da área de Letras e em diferentes níveis de titulação (variando da graduação a doutorado): Tais informações encontram-se no quadro a seguir (6):

Quadro 6 – Trianguladores

Titulação	Instituição em que atua
Graduado (G)	Southern University and AM& College (Baton Rouge, Louisiana, EUA)
Especialista (E)	Universidade Federal de Santa Catarina
Mestre (M)	Howard University (WashingtonDC- EUA)
Doutor (D)	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Fonte: o próprio autor

Dessa forma, o papel desses participantes foi relacionar os temas (categorias) interpretados aos excertos encontrados nos dados³⁶. Com isso, as interpretações dos trianguladores são comparadas às minhas no intuito de manter os resultados convergentes e descartar as divergências.

2.3.6 Outros Profissionais

Pela escolha do pronome adjetivo desta subseção, refiro-me a diferentes profissionais e suas respectivas diferentes participações/contribuições nesta pesquisa. Faço questão de ressaltar a importância dessas contribuições para a efetivação desta pesquisa, bem como minha elevação acadêmica, intelectual e pessoal.

Assim, destaco Josimayre Novelli Coradim (mestre e aluna de doutorado em Estudos da Linguagem- UEL) por ser o instrumento-piloto desta pesquisa, bem como instrumento humano (na fase inicial de análise de dados). Incluo as professoras Dr^a Débora de Carvalho Figueiredo, Dr^a Viviane Maria Herbele, Dr^a Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Dr^a Viviane Aparecida Bagio Furtoso, membros da banca avaliadora (qualificação e defesa) desta dissertação, por contribuírem para o enriquecimento desta pesquisa. Ressalto, ainda, as contribuições desta última professora, uma vez que além de componente da banca, Dr^a Viviane Furtoso também realizou coorientação deste estudo no primeiro semestre de 2013.

³⁶ Explicitarei pormenorizadamente esse procedimento na subseção dedicada à triangulação.

Registrado o reconhecimento pelas principais contribuições para este estudo, as próximas seções deste capítulo metodológico dizem respeito aos dados. Em primeiro momento ilustro os procedimentos de geração e, em sequência, o tratamento dado ao corpus.

2.4 GERAÇÃO DE DADOS

Os dados foram gerados por dois instrumentos, questionários e entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio.

O questionário (Apêndice A) foi dividido em duas partes, uma destinada aos diretores ou equipe pedagógica e a outra aos professores que seriam entrevistados. Dessa forma, a primeira parte foi composta de três perguntas de respostas abertas cuja finalidade foi fazer um levantamento estatístico acerca do tempo de funcionamento, número de alunos matriculados, bem como número de profissionais de língua inglesa atuantes na instituição.

Como complemento à entrevista, a segunda parte do questionário, direcionada aos docentes, também foi composta por três questões que me forneceram informações relacionadas ao tempo de magistério do professor na instituição, a sua formação profissional e às séries em que atuavam.

Todos os questionários foram respondidos antes da realização das entrevistas, embora nas duas primeiras escolas, tais procedimentos tenham sido realizados no mesmo dia. O quadro 7 ilustra as datas de aplicação dos questionários, bem como a realização das entrevistas em cada escola.

Quadro 7 – Datas de Coletas de Dados

Escola	Data de aplicação do questionário	Data das entrevistas	Hora de início das entrevistas
Escola "A"	05/09/2012	05/09/2012	19:31
Escola "B"	06/09/2012	06/09/2012	9:32
Escola "C"	05/09/2012	10/09/2012	11:10
Escola "D"	10/09/2012	17/09/2012	17:05

Fonte: o próprio autor

As entrevistas foram gravadas em áudio e conduzidas com apoio de um roteiro (Apêndice B) composto por 19 questões. Inicialmente eram 18. Todavia,

na primeira visita que fiz à escola “A”, percebi um comportamento atípico por parte da professora que seria entrevistada. Bastante receosa em relação à entrevista, a docente fazia questão de visualizar o roteiro de antemão, e até relatou que preferiria responder o roteiro ao invés de ser entrevistada. Após relatar o ocorrido a minha orientadora, esta sugeriu que acrescentássemos mais uma pergunta no intuito de fazer os entrevistados relatarem como eles tinham se sentido antes, durante e após a entrevista.

Com vistas a responder às perguntas desta pesquisa (Qual o espaço, se algum, a gíria ocupa no ensino e aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira? Que percepções formam a base das cognições dos professores sobre gírias em aulas de inglês? Que argumentos são colocados por professores à sustentação dessas cognições? Qual a base de tais argumentos?), estruturei a entrevista em três segmentos.

Com a primeira parte, composta pelas perguntas 1, 2 e 3, pretendi obter informações acerca da formação linguística, bem como do tempo de contanto e magistério em língua inglesa que cada docente tinha. Na segunda parte (questões 4, 5, 6, 7, 10, 11), busquei compreender o quanto os professores conheciam de gírias, bem como o quanto as usavam em contextos diversos. Já a terceira parte (as questões restantes) diz respeito às percepções dos professores sobre as gírias em sala de aula, incluindo o seu uso, metodologia, entre outros.

Para me certificar de que o material preparado estava pronto para iniciar as entrevistas, minha orientadora e eu revisamos o roteiro e o questionário, fazendo as adequações necessárias. Além disso, contei com valiosa contribuição de *Josimayre Novelli Coradim* para a aplicação do instrumento-piloto. Com os procedimentos supracitados, objetivei maior imparcialidade possível nas perguntas, eliminando o fenômeno *wording* (induzir os entrevistados a determinada resposta).

Por questões éticas³⁷, preparei o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (Apêndice C). Com ele, pude informar os docentes pesquisados acerca da pesquisa que eles iriam participar, bem como delinear a forma de participação de cada sujeito. Minha orientadora e eu decidimos que não seria viável expor no TCLE que a presente pesquisa tratava-se especificamente de gírias, uma vez que isso poderia influenciar nas respostas dos docentes e comprometer os

³⁷ Trago esse assunto mais detalhadamente na última subseção deste capítulo na qual são delineados os pressupostos éticos adotados nesta pesquisa.

dados. Desse modo, de forma genérica, informei aos docentes que eles iriam participar de uma pesquisa acerca de percepções de professores do Ensino Médio a respeito do uso e ensino da linguagem.

Após os devidos ajustes, no dia 05 de setembro de 2012, realizei a primeira entrevista. Como relatado anteriormente, Xênia estava receosa e eu estava nervoso, já que era a primeira vez que realizada tal procedimento enquanto pesquisador. Com a objetividade da docente nas respostas, em 10 minutos, a primeira entrevista estava concluída.

No dia seguinte, entrevistei o segundo professor. Eu já estava mais confortável com a situação e o docente não demonstrou nervosismo. Suas respostas foram mais prolongadas, e assim, a segunda entrevista foi a mais longa, com 13 minutos de duração.

Na semana seguinte, foi realizada a terceira entrevista. A escola era excessivamente barulhenta e, por mais que a entrevista fosse realizada em uma sala afastada dos alunos, o barulho foi detectado no áudio. A professora estava nervosa porque, segundo explicou, havia tido problemas com alunos minutos antes. No entanto, o procedimento ocorreu normalmente, totalizando 11 minutos.

Por questões de disponibilidade de tempo por parte da docente 4, a última entrevista foi realizada na outra semana (17/09/2012). Como a docente lecionava também em um instituto de idiomas e tinha disponibilidade na referida data, a entrevista ocorreu na escola de idiomas. Embora a professora estivesse bastante confortável, foi o procedimento com menor duração, 9 minutos.

Com os dados gerados, a próxima subseção diz respeito à sua preparação para análise.

2.5 PREPARAÇÃO DOS DADOS

Após gerados os dados, passei à transcrição das quatro entrevistas (Apêndice D). Desse modo, com tal procedimento devidamente realizado, o conjunto de dados estava pronto para início de análise. Para tais transcrições, as seguintes convenções foram adotadas:

1. Substituição do nome dos professores pelos pseudônimos: Xênia, Umberto, Zara e Valentina. Adoção do termo pesquisador para identificar o turno de fala do entrevistador.
2. Substituição do nome das escolas, institutos e universidades por pseudônimos ou denominações genéricas;
3. Numeração de linhas;
4. Cabeçalho identificando o tipo de instrumento, a escola, a data, o início e o término, bem como a duração da entrevista;
- 5.[00:00]:marcação do tempo em que foi iniciado cada turno de fala;
6. (xxx): trechos não compreendidos;
7. /.../ corte na gravação;
8. CAIXA ALTA: ênfase;
9. *Itálico*: palavras em língua estrangeira;
10. Reticências [...]: pausas;
11. { }: comentários do pesquisador
12. (?): Hesitação

O quadro 8 expõe a dimensão dos dados, após sua transcrição:

Quadro 8 – Dimensão dos dados em Linhas e Turnos de fala

Participante	Linhas da transcrição	Total de turnos³⁸
Xênia	1-141	34
Umberto	142-320	31
Zara	321-456	37
Valentina	457-585	28

Fonte: o próprio autor

As próximas subseções deste capítulo cobrem questões relativas à análise de dados.

³⁸ Excluídos números de turnos do pesquisador.

2.6 INFORMAÇÃO PARA A ANÁLISE

Uma vez que busco percepções dos meus pesquisados, minha unidade de análise é a *cognição*, que diz respeito ao que os indivíduos (professores) pensam, acreditam, sabem e fazem (BORG, 2003; BROWN et al., 1989). Tal unidade será analisada pelo pressuposto teórico-metodológico da *Grounded Theory* (STRAUSS; CORBIN, 1998). E para garantir o rigor científico necessário no que tange à interpretação dos dados, recorro ao método de triangulação (REIS, 2008). Posto isso, trago um panorama acerca de cognição, princípios da *Grounded Theory* e triangulação por *Instrumentos Humanos*.

2.6.1 Unidade de Análise

Como mencionado anteriormente, a unidade de análise desta pesquisa é a *cognição* dos professores. Cognição, no sentido dicionarizado, diz respeito ao processo de conhecer, produzir conhecimento, envolvendo, assim, atenção, percepção, memória, raciocínio, juízo, imaginação, pensamento e linguagem. Tal conceito se justifica pela origem da palavra, *cognitio* (aquisição de um conhecimento através da percepção) (PORTAL DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2012). Dessa forma, recorrendo aos pressupostos da Psicologia Cognitiva, entende-se que a cognição configura-se por uma multiplicidade de processos mentais, já que armazena, transforma e aplica o conhecimento (MATLIN, 2004; SCHULTZ; SCHULTZ, 2009).

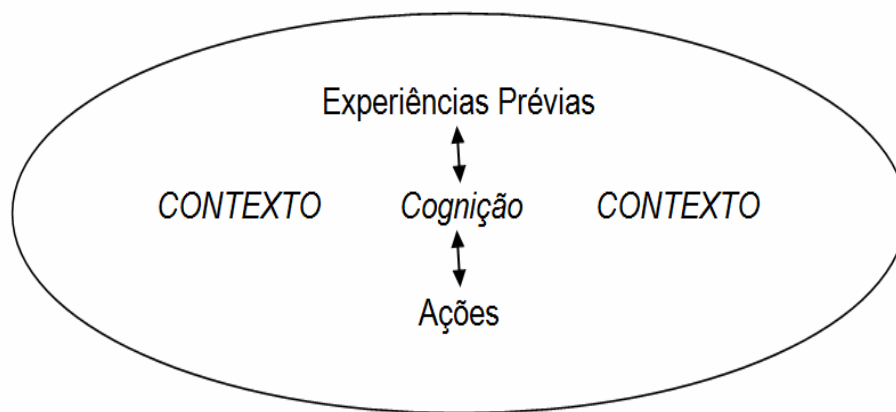
Além do sentido exposto que é, por sua vez, bastante válido aqui, adentro os estudos de cognição no âmbito da Linguística Aplicada. Para tal, adiciono a premissa de que cognição é entendida como o que os indivíduos (docentes) sabem, pensam e acreditam (BORG, 2003; REIS, 2005). De acordo com Reis (2005), estudos em cognição de sujeitos usualmente contemplam suas perspectivas, metáforas, conhecimentos, imagens, preocupações, crenças, percepções, reflexões outros. Nesse viés, a cognição pode ser investigada por meio vários instrumentos, tais como: observações, questionários, entrevistas entre outros, como foi o caso de Coradim (2008), D'almas (2011) e Reis (2005).

A cognição é configurada pelas diversas experiências prévias dos sujeitos e tem forte influência nas ações destes indivíduos (BORG, 2003; BROWN et

al. 1989, REIS, 2005). Nessa perspectiva, é acertado afirmar que a cognição dos professores influenciam suas práticas de sala de aula. Assim, em complemento, a cognição de professores diz respeito ao que eles sabem, pensam, acreditam e fazem.

Além disso, emerge-se nesse cenário a premissa de que a cognição é situada (BROWN, et al. 1989; REIS, CORADIM, 2014; REIS, 2005, 2008), isto é, construída por meio de interações sociais e, necessariamente, vinculada a um contexto. Este, por sua vez, é um fator determinante para a configuração da cognição (situada) (REIS; VAN DE VEN, 2012). Nessa perspectiva, sintetizo construções e implicações da cognição:

Imagem 1 –Cognição Situada



Fonte: o próprio autor

Nesse *continuum*, a cognição assume papel mediano de influenciada e influenciadora tanto das experiências quanto das ações dos indivíduos dentro de determinado contexto.

Conforme exposto até agora, a cognição é um termo amplo que cobre diversos domínios, dentre eles a percepção dos sujeitos. É esse domínio que a presente pesquisa investiga. Assim como Reis (2014), entendo que tal domínio pode ser tomado enquanto unidade de análise em estudos de natureza qualitativa.

Por percepção, adoto o conceito que mais se aproxima das finalidades desta dissertação. Portanto, percepção diz respeito à capacidade de discernir juízo sobre algum objeto. Em outras palavras, a impressão que o sujeito tem sobre determinado objeto. (REIS, 2014). Portanto, nossas percepções são

interpretações (de forma ordenada) de elementos do mundo exterior (REIS, 2014; SCHULTZ; SCHULTZ, 2009).

Levando em consideração as palavras de Reis (2014, p.18): “se percebemos assim, é isso o que pensamos”, podemos entender a relação de cognição e percepção. Portanto, cognição é o que os professores sabem, acreditam, pensam/avaliam o que sabem. Já a percepção, nível mais profundo/abstrato, é a base de tais cognições. Assim, se os professores têm um conhecimento, crença sobre determinado assunto, é preciso ir em nível mais profundo e investigar as percepções que moldaram tal conhecimento ou crença (cognição).

Após exposta a unidade de análise dos dados, as próximas duas subseções dizem respeito aos métodos utilizados para a análise.

2.6.2 Método de Análise

A análise de dados desta pesquisa é embasada no método *Grounded Theory* (teoria gerada nos dados) proposta por Strauss e Corbin (1998). Tal método parte da premissa principal de que a teoria é construída a partir dos dados, afastando-se, portanto, dos métodos positivistas que testam uma teoria dada a priori. No entanto, os seguidores da *Grounded Theory* argumentam que a literatura existente pode subsidiar discussões acerca dos dados obtidos pelo método. Na *Grounded Theory*, a teoria é construída pelas seguintes etapas:

1-Microanálise: é a etapa em que os dados são reduzidos para categorias (conceitos que representam o fenômeno) por meio de minuciosa análise feita linha a linha. Essa redução ocorre graças à *ordenação conceitual (Conceptual Ordering)*, que conceitua-se como “organização dos dados em categorias independentes de acordo com suas propriedades e dimensões e, assim, fazendo o uso da descrição para elucidar tais categorias” (STRAUSS, CORBIN, 1998, p. 19, *tradução minha*³⁹). Também, é nessa fase que se iniciam as primeiras tentativas de relacionar as categorias entre si. Os autores argumentam que tentativas de agrupamento de conceitos usualmente são bem-sucedidas por meio de constantes comparações/questionamentos acerca do fenômeno, das ações/interações dos participantes, entre outras questões.

³⁹ “organization of data into discrete categories according to their properties and dimensions, and then using description to elucidate those categories”

2. *Codificação aberta (open coding)*: ocorre a identificação das categorias, com suas propriedades e dimensões (características e, especificidades, delimitações das categorias) e identificação de eventuais subcategorias.
3. *Codificação axial (axial coding)*, terceira etapa, as categorias e subcategorias são relacionadas entre si, levando em consideração suas propriedades e dimensões. Essa etapa é comumente desenvolvida por meio de quadros analíticos (apêndices G e H) que auxiliam o pesquisador a visualizar os conceitos e dimensões holisticamente, conduzindo-o a uma visão global do fenômeno em questão.
4. *Codificação seletiva (selective coding)* prevê refinamento da teoria, assim se esgotam as possibilidades de surgimento de novas categorias ou dimensões. Nessa fase final da análise (construção de teoria), busca-se o fenômeno principal que sintetiza o elo entre as categorias e dimensões. Assim, surge a teoria fundamentada nos dados. Strauss e Corbin (1998, p. 22, *tradução minha*⁴⁰) conceituam tal teoria como:

Um conjunto de categorias bem desenvolvidas [...] que são sistematicamente inter-relacionadas por meio de confirmações de tais relações para formar o arcabouço teórico que explica algum fenômeno relacionado a fatores sociais, psicológicos, educacionais, à área de enfermagem entre outros relevantes.

Esses autores corroboram que a teoria vai além do plano da simples descrição de um fenômeno. Ela diz respeito, portanto, à explicação de o que, como, porque, quando e onde as coisas acontecem.

A *Grounded Theory* caracteriza-se como um método indutivo-dedutivo, uma vez que as categorias são derivadas dedutivamente, ao passo que as hipóteses/ interpretações sobre as relações entre categorias são feitas indutivamente.

A ilustração prática desse método encontra-se nos próximos dois capítulos dedicados aos resultados e discussões da análise, bem como nos apêndices G, H e I. Como complemento ao método supracitado para o tratamento dos dados, fiz uso da ferramenta triangulação, demonstrada na próxima subseção deste capítulo.

⁴⁰ “A set of well-developed categories [...] that are systematically interrelated through statements of relationships to form a theoretical framework that explains some relevant social, psychological, educational, nursing and other phenomenon.”

2.6.3 Triangulação

Para Strauss e Corbin (1998) a objetividade plena é impossível tanto em pesquisas qualitativas quanto quantitativas. No entanto, cabe ao pesquisador encontrar meios que minimizem a subjetividade. Isso contribui para a validação, confiabilidade e credibilidade das interpretações, seguindo o rigor científico necessário que uma pesquisa deve ter.

Dessa forma, para analisar o que os indivíduos pensam, é preciso uma minimização da subjetividade do pesquisador (embora não possa ser atingida totalmente). Tal neutralidade (mesmo de que forma parcial) na interpretação dos dados pode ser alcançada pelo procedimento de triangulação de dados.

Nesse viés, Reis (2008) corrobora os postulados de Cohen, Manion e Morrison (2000) de que uma interpretação válida deve ser sustentada por, no mínimo, três instrumentos. Tais instrumentos podem ser objetos (entrevistas, questionários e outros) ou *Instrumentos Humanos* (o próprio pesquisador, pessoas externas à pesquisa entre outros). Nesse cenário, a triangulação diz respeito a um recurso em que mais de um instrumento é utilizado a fim de confirmar ou refutar as interpretações obtidas pelo pesquisador. Desse modo, considero a triangulação não só procedimento à obtenção do rigor científico necessário a uma pesquisa, mas também como questão ética de prestar contas ao leitor de como as interpretações foram obtidas, evitando-se pretensionismos, ou fraudes nos resultados.

Assim, a triangulação por *Instrumentos Humanos* proposta por Reis (2008) é efetuada por uma ferramenta de triangulação (FT) (apêndice E). Em tal ferramenta, os temas obtidos e os excertos dos dados são postos propositadamente desvinculados, o papel do triangulador é relacionar os temas aos excertos. Para tal, são necessários, no mínimo, três indivíduos externos à pesquisa. Com isso, as interpretações dos trianguladores são comparadas àquelas obtidas pelo pesquisador. Nessas comparações podem ocorrer os seguintes resultados: *consistência*, em que ocorrem respostas idênticas à do pesquisador para um mesmo excerto, *divergência*, em que a maioria dos trianguladores apresenta interpretações diferentes das obtidas pelo pesquisador e *alternância*, quando ocorre mais de uma interpretação (diferente da do pesquisador) para um mesmo excerto.

Diante dos resultados da triangulação, cabe ao pesquisador manejar quais interpretações serão mantidas e quais serão descartadas. Nesse intuito, Reis (2008) propõe uma escala que varia de 1 a 5 (1: precária; 2: regular; 3: suficiente; 4: forte; 5: plena). Tal variação diz respeito ao número de respostas com consistência. Em uma triangulação envolvendo cinco sujeitos, por exemplo, três ou mais respostas consistentes (suficiente, forte e plena) deverão ser mantidas ao passo que uma ou duas (precária e regular) devem ser descartadas. Para ilustrar tal procedimento, a autora propõe o seguinte quadro, composto por cinco trianguladores (incluindo o pesquisador):

Quadro 9 – Critérios para Manutenção ou Descarte de Interpretações

Número de Respostas Consistentes	Padrão de Consistência	Ação a Ser Tomada
1	Precário	Descartar
2	Regular	Descartar
3	Suficiente	Manter
4	Forte	Manter
5	Pleno	Manter

Fonte: Reis (2008)

Como o método *Grounded Theory* requerer abundância de dados para validar a construção da teoria, às vezes, precisamos descartar categorias que não sejam em comum a todos ou, pelo menos, a maioria dos sujeitos pesquisados. O descarte de dados se faz, também, como visto anteriormente, quando há fraca consistência entre interpretação dos diferentes instrumentos usados para validar a análise. Essas duas possibilidades de descarte de dados são encontradas nesta dissertação. Exponho no quadro 10 o percurso entre as primeiras tentativas analíticas às posteriores.

Quadro 10 – Ajustes de Categorias

Categoria Inicial	Ação Tomada	Nova Categoria
Tempo de docência	Descartada	-----
Contexto de aprendizagem linguística	Ajustada	Fonte (conhecimento de gírias)
Tempo de contato com a língua	Descartada	-----
Aprendizagem de gírias dos professores	Ajustada	Fonte (conhecimento de gírias)
Justificativa para o uso/ensino de gírias	Ajustada	Potenciais (para ensino de gírias)
Apreciação sobre uso/ensino de gírias	Ajustada	Potenciais (para ensino de gírias)/ Apreciação positiva quanto ao uso de gírias por alunos
Exemplificação e (avaliação) da prática docente	Descartada	-----
Conceituação de competência linguística	Ajustada	Concepção (de linguagem)
Definição de gírias	Descartada	-----
Exemplificação ou ausência de exemplificação de gírias	Ajustada	Gíria recorrente (memória)
Contextos de uso de gírias	Ajustada	Afirmativo (uso de gírias) e Atitude positiva ao uso de gírias por alunos
Cultivo da norma culta na escrita/fala	Ajustada	Negativo (uso de gírias)
Adequação linguística	Ajustada	Utilidade da gíria
Restrição em sala de aula	Ajustada	Campo semântico (restrito) e Dificuldade (semântica)
Obstáculo/limitações para o ensino de gírias	Ajustada	Dificuldade (semântica)
Autoavaliação (formação linguística)	Ajustada	Educação formal (lacuna) e Avaliação/mensuração (conhecimento de gírias)
Avaliação crítica de material didático	Ajustada	Concretização em sala de aula
Avaliação crítica do ensino e aprendizagem de LE no Brasil	Ajustada	Concretização em sala de aula
Conteúdo das gírias para o ensino	Ajustada	Campo semântico
Didática	Ajustada	Método

Fonte: o próprio autor

As categorias iniciais foram frutos das minhas interpretações (pesquisador-/Instrumento Humano) e de outro Instrumento Humano (Md). Com a intervenção do terceiro Instrumento Humano (par mais experiente (O)), foram feitos

os ajustes para as novas categorias. Dessa forma, as categorias ‘Tempo de Docência’, ‘Tempo de Contato com a Língua’ foram descartadas, uma vez que não eram relevantes para análise, já que o fator tempo não influenciou as cognições dos professores. Pelo mesmo motivo, ‘Exemplificação e (avaliação) da prática docente’ foi descartada. Do mesmo modo, ocorreu o descarte com a categoria ‘Definição de Gírias’, já que os professores não estavam realmente definindo gírias, mas sim argumento a favor do uso e ensino delas.

O mesmo procedimento foi realizado em relação às dimensões. Nesse sentido, as modificações foram realizadas nas dimensões, levando em conta as categorias que também foram renovadas. Os rearranjos somente das dimensões encontram-se no quadro 11:

Quadro 11 – Ajustes de Dimensões

Dimensão Inicial	Ação Tomada	Nova Dimensão
Formação Profissional/ Linguística	Ajustada	Linguagem
Ensino e Aprendizagem de Gírias (Realidade Concreta)	Ajustada	Gírias e Ensino
Conhecimento de gírias	Mantida	-----
Avaliação	Ajustada	Gírias e Ensino e Uso de Gírias
Idealização para o Ensino e Aprendizagem de Gírias (Realidade Virtual)	Ajustada	Gírias e Ensino
Barreiras ao uso/ensino de gírias	Ajustada	Gírias e Ensino e Uso de Gírias

Fonte: o próprio autor

Reis (2008) sugere que a triangulação seja realizada no início da análise, conferindo, portanto, consistência nas primeiras interpretações. Dessa forma, o pesquisador é capaz de refazer sua análise em caso de divergência de interpretações obtidas no procedimento. Com isso em pauta, a presente pesquisa conta, basicamente com dois instrumentos-objeto (questionário e entrevista,

respectivamente nos apêndices A e B) e 7 instrumentos humanos. Três para as primeiras tentativas analíticas: pesquisador (P), orientador (O) e a Mestre e aluna de doutorado (Md) Josimayre Novelli Coradim.

Os outros 4 instrumentos humanos dizem respeito aos trianguladores. Esses foram escolhidos por meio do método de estratificação (REIS, 2008). Dessa forma, foram convidados cinco profissionais (todos externos à pesquisa) da mesma área (Letras), em diferentes níveis (titulações).

Após o ajuste de categorias, triangulei as interpretações com a participação dos 4 triangulações externos. Na ferramenta de triangulação (Apêndice E), eles deveriam relacionar cada excerto a uma categoria. O quadro 12 ilustra o resultado da triangulação, onde “P” designa o pesquisador. Portanto, o processo de triangulação foi composto por 5 trianguladores, contando comigo.

Quadro 12 – Resultado da Triangulação por Instrumentos Humanos Grade 1

Linha	P	G	E	M	D
1	D	D	D	D	D
2	B	B	B	B	B
3	G	E	G	F	G
4	A	G	A	C	A
5	C	C	C	G	C
6	F	F	F	E	F
7	E	A	E	A	E

Grade 2

Linha	P	G	E	M	D
1	D	B	D	D	B
2	B	C	B	B	G
3	F	F	F	F	F
4	C	D	C	C	C
5	E	E	E	E	E
6	A	A	A	A	A
7	G	G	G	G	G

Fonte: o próprio autor

Com base nos critérios de manutenção ou descarte de interpretações proposto por Reis (2008), trago a análise sintética da triangulação

Quadro 13 – Análise da Triangulação

Categoria	Resultado: Números de respostas/Porcentagem	Ação Tomada para a categoria
Concepção de linguagem	3 / 60% (consistência)	Mantida
Lacuna na Educação Formal	5/ 100% (consistência)	Mantida
Avaliação/mensuração do conhecimento de gírias	4/ 80% (Consistência)	Mantida
Fonte de conhecimento de gírias	5/ 100% (consistência)	Mantida
Campo semântico para ensino de gírias	3 / 60% (consistência)	Mantida
Concretização de gírias em sala de aula	4/ 80% (Consistência)	Mantida
Utilidade da gíria (para seu uso)	3 / 60% (consistência)	Mantida
Dificuldades para o ensino de gírias	5/ 100% (consistência)	Mantida
Potenciais para o ensino de gírias	3 / 60% (consistência)	Mantida
Uso afirmativo de gírias	4/ 80% (Consistência)	Mantida
Uso negativo de gírias	3 / 60% (consistência)	Mantida
Gíria recorrente na memória	5/ 100% (consistência)	Mantida
Método para o ensino de gírias	5/ 100% (consistência)	Mantida
Atitude positiva (do professor) quanto ao uso de gírias por alunos.	5/ 100% (consistência)	Mantida

Fonte: o próprio autor

Após ter exposto o tratamento dado ao corpus e às interpretações, finalizo este capítulo metodológico expondo as questões éticas adotadas nesta pesquisa.

2.7 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

É evidente que eu (professor e pesquisador) tenho minhas próprias percepções acerca do vocabulário gírio nas aulas de LI. Na verdade, foram elas que me motivaram a desenvolver a presente pesquisa. Quando comecei a investigação trouxe comigo uma série de suposições que, no decorrer das análises, ora se confirmaram, ora tomaram outros rumos que me surpreenderam. Dessa forma, as considerações éticas se aplicam à pesquisa como um todo, em especial, aos

participantes e aos resultados produzidos. Posto isso, me preocupei com o anonimato dos participantes, bem como inter-subjetividade necessária à sustentação das minhas interpretações (triangulação por Instrumentos Humanos).

Para isso, me ancorei nas prescrições éticas propostas na Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e nas diretrizes da Associação Britânica de Pesquisa Educacional⁴¹ (doravante BERA) de 2011. Dessa forma, tive a preocupação de transcrever as entrevistas, bem como de interpretar os dados de maneira mais fidedigna possível. Assumi o compromisso de ser justo no tratamento dos dados, adotando os procedimentos necessários para que os resultados tivessem consistência e, assim, pudessem ser divulgados de forma segura.

No que concerne às preocupações destinadas aos participantes envolvidos, apoio-me nos pressupostos que defendem que o pesquisado não é mero objeto de estudo, este é parte integrante da pesquisa e ajuda a construir resultados (CAMERON, 1992; FINE et al., 2006). Assim, é mais relevante que eu construa esta pesquisa mais para meus participantes do que a faça ser sobre eles.

Pelas diretrizes éticas supracitadas, entendo que preciso preservar as identidades dos participantes de minha pesquisa. Também tenho consciência que esses indivíduos têm o poder para se recusar a responder qualquer pergunta, bem como desistir da pesquisa a qualquer momento, por quaisquer motivos. Atento também aos eventuais danos (psicológicos) que esse estudo pode acarretar e, por último, por meio do endereço eletrônico dos participantes, disponibilizarei os resultados da presente pesquisa (BERA, 2011).

Assim sendo, elaborei o termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice C) contendo as diretrizes éticas acima, bem como explicitando informações sobre meus objetivos de pesquisa, instrumentos de coletas de dados, divulgação de resultados, a função que cada professor desempenharia entre outros. Portanto, tal documento outorga ao participante a escolha de participar ou não da pesquisa de forma livre e espontânea.

No presente capítulo delimito a natureza desta pesquisa, classificando sua ontologia, epistemologia e metodologia. Em seguida, discorro acerca do contexto de coleta de dados, bem como dos participantes mais diretamente envolvidos com a pesquisa (professores, diretores/equipe pedagógica,

⁴¹ *British Educational Research Association.*

pesquisador, orientadoras e trianguladores). Em relação aos dados, apresentei as ferramentas de coleta e os procedimentos para a análise, incluindo a unidade de análise, método de análise e ferramenta de validação de interpretação de resultados. Por último, considerei algumas diretrizes éticas essenciais uma pesquisa envolvendo seres humanos. Passo, assim, ao próximo capítulo destinado à exposição dos dados obtidos, com suas respectivas discussões e análises.

3 ANÁLISE PARADIGMÁTICA⁴²: HIPÔNIMOS⁴³

Após várias tentativas analíticas (vide apêndices G e H) e, recorrendo à triangulação por *Instrumentos Humanos*, conseguimos⁴⁴ reduzir os dados para categorias e estas, por sua vez, exercem papéis de hipônimos em relação a quatro dimensões maiores (hiperônimos), que se inter-relacionam por meio de uma ordenação conceitual (*Conceptual Ordering*), ou seja, levando em conta suas propriedades. Cabe lembrar que no sentido dicionarizado, os termos hipônimo e hiperônimo relacionam-se no que diz respeito ao sentido. Assim, os dois termos estão inter-ligados por um mesmo campo semântico, porém o hipônimo no sentido mais restrito ao passo que o hiperônimo no sentido mais amplo. Exemplo: carro (sentido restrito) é hipônimo de veículo (sentido amplo), que por sua vez é o hiperônimo. Nesse mesmo raciocínio, na linguística, a inter-relação entre os hipônimos e hiperônimos na análise de dados qualitativos ocorre levando em conta as especificidades e características de cada termo. Assim, por exemplo, 'utilidade da gíria' (sentido mais restrito) é o hipônimo de 'uso de gírias' (sentido mais amplo), que por sua vez é o hiperônimo.

Desse modo, quatro dimensões cobrem as cognições de meus entrevistados, são elas: *Linguagem, Conhecimento de Gírias, Gírias e Ensino e Uso de Gírias*. Retomo a questão no que tange à inter-relação entre essas dimensões no próximo capítulo.

É nesse entrelaçamento de categorias e dimensões que construo a teoria sobre cognições/percepções de professores quanto ao uso/ensino de gírias nas aulas de inglês como língua estrangeira no contexto brasileiro.

Para compreendermos essa teoria, analisemos, então, as categorias e suas dimensões. Neste capítulo, exponho, em primeiro momento, as categorias de cada participante separadamente e, em seguida, trago um panorama comparativo dos quatro professores. Assim, o presente capítulo cobre as três primeiras fases da *Grounded Theory*, microanálise, codificação aberta e codificação axial. Já no

⁴² Método proposto por Reis (2011) para análise qualitativa de dados, como contribuição dos Estudos da Linguagem à *Grounded Theory*.

⁴³ Classificação analítica proposta por REIS (2011) para análise qualitativa de dados.

⁴⁴ Minha mudança pela primeira pessoa do plural, neste e em alguns momentos da dissertação, deve-se ao fato de outros instrumentos humanos, além de mim - pesquisador - , terem participado do processo de análise dos dados em questão.

capítulo seguinte, abordo as partes finais da análise, ou seja, a codificação seletiva, a formulação da teoria.

3.1 XÊNIA

Como se observa no apêndice G, 15 categorias (com suas subcategorias, em parênteses) foram selecionadas para Xênia. Portanto, as cognições de Xênia no tocante ao conhecimento, uso, e ensino e aprendizagem de gírias são cobertas por tais categoriais. Para este capítulo analítico, excetuo a última categoria selecionada (Sentimento em relação à entrevista), uma vez que essa já foi tratada nas biografias dos professores no capítulo metodológico. Portanto, as cognições de Xênia estão externadas em 14 categorias analíticas. Levando em conta suas especificidades e características, cada categoria assume papel de hipônimo em relação a uma dimensão maior (hiperônimo, em negrito, no quadro 14):

Quadro 14 – Cognições de Xênia

Linguagem	Conhecimento de Gíria	Gírias e Ensino	Uso de Gírias
•Concepção	<ul style="list-style-type: none"> •Educação formal (<i>lacuna</i>) •Avaliação/mensuração (<i>porção</i>) •Fonte (<i>aprendizagem e atualização</i> [positiva]) 	<ul style="list-style-type: none"> •Campo Semântico (<i>restrito</i>) •Concretização em sala de aula (positiva e negativa) •Método (<i>virtual</i> [materiais]) •Dificuldade (<i>metodológica e desatualização</i>) •Potenciais (<i>atratividade e importância</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> •Afirmativo (<i>sala de aula; escrita</i>) <ul style="list-style-type: none"> • Utilidade (<i>sociolinguística</i>) •Gíria recorrente (<i>memória</i> [presente]) • Negativo (<i>porção</i>) • Atitude Positiva Quanto ao Uso de Gírias por Alunos em Sala de Aula (<i>proximidade social com limites</i>)

Fonte: o próprio autor.

Passo agora à discussão pormenorizada de cada categoria analítica. A primeira externaliza a cognição que Xênia tem a respeito de *concepção* (de linguagem). A concepção dada por ela centraliza múltiplas habilidades linguísticas⁴⁵, como se observa no excerto: “Ah, é você ser capaz de *ler, ouvir, falar e escrever* [...] A língua estrangeira que não seja a nossa.” (L. 12-13, *grifos meus*).

No que diz respeito à *educação formal*, as cognições analisadas mostram que há uma *lacuna* (sobre o conhecimento de gírias):

Olha, sobre o ensino eu *nunca, nunca tive, nunca é* [...] Tive acesso a esse estudo e acho até que seria uma coisa interessante, né pra, pro meu aprendi (xxx), pro aprendizado dos meus alunos. (L. 39-43, *grifos meus*).

Relembro o leitor que essa lacuna de conhecimento de gírias também foi resultado de estudos internacionais (BARRA, 2007, BIERMAN, 2008; MOLA, 1993; ZARBALIYEVA, 2012 e outros) e brasileiros (SENEFONTE, 2012; TOMAZONI; LUNARDI, 2011). Também, como discutido no capítulo teórico, tal lacuna reflete a ausência das gírias na literatura (como objeto de pesquisas) e na sala de aula (ZARBALIYEVA, 2012).

A cognição que Xênia apresenta sobre lacuna reflete o resultado de uma *avaliação* que ela faz de seu próprio conhecimento de gírias. Essa avaliação é expressa em termos de *porção*:

Olha, eu *não tenho muita* [...] é [...] intimidade com gírias né. De fato, eu até eu tenho mais dificuldades por ser é [...] (xxx) deixa eu pensar um pouquinho o que eu vou falar {risos} (xxx) (L.16-18, *grifos meus*)

Bom, em relação ao uso das gírias eu *não tenho muita intimidade* com nesse contexto, porém é [...] Dependendo de uma de um contexto num livro numa situação, eu sempre busco a tradução pra um melhor compreensão, uma melhor compreensão da gíria. (L.20-23, *grifos meus*)

O uso negativo do advérbio de intensidade nos trechos destacados indica que essa porção mensuradora do conhecimento de Xênia não é grande. A hesitação no uso do modalizador (em caixa alta, com ponto de interrogação)

⁴⁵ É bastante claro que a percepção de Xênia diz respeito as quatro famosas habilidades linguísticas propostas por Canale e Swain na década de 80. Ver mais detalhes em Paraná (2008).

também expressa incerteza ao avaliar o seu conhecimento: “Em que sentido? De NOTA, é, eu tenho um conhecimento BOM (?) da língua inglesa, acredito.” (L.26-28)

A *fonte* de conhecimentos (de gírias) que Xênia julga ter vincula-se à *aprendizagem e atualização*. A aprendizagem ocorre por meio de materiais impressos, de áudio e audiovisual: “As gírias, é [...] Em músicas, em textos, em [...] revistas, assistindo a filmes, nesse sentido” (L. 29-30). E a atualização por meio de mídia digital e materiais audiovisuais: “É[...] Buscando, pesquisando na internet, em sites, é [...] em programas de TV.” (L. 36-38). A professora, além de delinear as formas com que atualiza seu conhecimento, também justifica sua atualização positiva em relação às gírias:

Sim, em relação às gírias eu, eu procuro compreender principalmente *por trabalhar com Ensino Médio*, eu tenho muitos alunos que gostam de músicas, de seriados, é nesse sentido que eu procuro compreender mais a o uso das gírias (L. 32-33, *grifos meus*)

Passando de conhecimento para a dimensão de gírias e seu ensino, Xênia avalia que, no ensino de gírias, deve haver um *campo semântico* que, por sua vez, é *restrito* ao domínio filosófico e social. A primeira ênfase (em caixa alta) sinaliza sua preocupação filosófica, ao passo que a segunda, sua preocupação social.

Talvez, no, no sentido assim, do uso é [...] em relação à ÉTICA, ao BULLYING né, que existem muitas gírias né dentro da língua inglesa, eu utilizaria. (L. 95-97).

No que tange à sua prática docente em relação a gírias, ou melhor, a *concretização das gírias em sala de aula*, podemos perceber tanto um aspecto *positivo* quanto *negativo*. O positivo refere-se, efetivamente, ao ensino de gírias conduzido pela professora. Este é feito a partir da curiosidade e/ou indagação dos alunos:

Eu acredito que seja algo atrativo, o aluno gosta né. É o que eu disse anteriormente, é o mundo deles, né, então eu acredito que eles gostaria (xxxx) eles gostam do uso da gíria, eles sempre perguntam pra gente né, o significado, principalmente, eles veem em vídeo games, agora que eu to lembrando né, eles me perguntam e há gírias também dentro do mundo é [...] VIRTUAL, então eu acredito que é interessante o ensino sim. (L. 103-108)

Vale lembrar que em Bierman (2008), são encontrados resultados semelhantes a esse. Além desse aspecto positivo, também podemos observar um negativo com relação à concretização de gírias em sala:

então eu acredito que, que essa, que seja essa dificuldade de não ter acesso a um, a *fala de um americano, né ou um inglês* juntamente pra que possamos ter mais acesso a essas gírias. e também pesquisa, né, falta de tempo pra PESQUISAR né. Acredito que seja isso. (126-129)

Podemos observar que tal aspecto negativo ancora-se em uma idealização do falante nativo. Essa idealização, possivelmente, advém dos estudos tradicionais acerca de inglês como estrangeira, cuja variedade linguística ensinada é uma nativa, na maioria dos casos, americana ou britânica (GRADDOL, 2006). Em complemento, a hegemonia exercida pelos Estados Unidos da América na contemporaneidade, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, fez com que o inglês (americano) tivesse notória ascensão e prestígio (imperialismo linguístico) (RAJAGOPALAN, 2003). Essas bases linguísticas tradicionais também refletem no modo como Xênia conceitua linguagem, como vimos no início desta análise.

Ainda nesse excerto, notamos que Xênia julga existir uma barreira geográfica entre o falante nativo e o não-nativo, o que inviabiliza o contato com as gírias. No entanto, vejo uma contradição, uma vez que, com a globalização, o acesso às redes sociais (as facilidades de comunicação nas sociedades contemporâneas), o argumento de barreira física se enfraquece. Dessa forma, a barreira é uma percepção da professora, que não necessariamente corresponde à realidade (REIS, 2014). Recorrendo, novamente, aos conceitos de percepção, entendemos que: “Se percebemos assim, é isso o que pensamos”. (REIS, 2014, p. 18). Portanto, essa percepção de barreira geográfica é a base da cognição sobre a concretização de gíria em sala de aula, que por sua vez é negativa.

No que diz respeito a um *método* para o ensino de gírias, os dados apontam para uma realidade *virtual (idealizado)*, ou seja, como seria o método ideal para Xênia. Os verbos no futuro do pretérito sinalizam essa realidade, Tal método é focado no uso de materiais (autênticos) artísticos, lúdicos e virtuais:

Eu gostaria, se eu tivesse oportunidade, algum *material diferenciado*, eu gostaria sim (L. 115-116, grifos meus)

Ah, eu acredito que eu poderia trabalhar com, como eu já disse anteriormente, com filmes que eles gostam, com a música que tem MUITA gíria e o que, eu percebo que é o que eles gostam muito, nesses dois aspectos. Não sei se tem algo mais que eu poderia ser trabalhado, no momento eu não estou lembrando. (L. 118-121)

Xênia avalia uma *dificuldade* no ensino de gírias. Tal dificuldade apresenta duas bases, uma *metodológica* e outra relacionada à *desatualização*. Para a metodológica, a professora atribui uma dificuldade de acesso às gírias em seu uso real, como exposto no excerto:

Eu acredito que a gíria, ela, a gíria americana ou a inglesa não esteja dentro do nosso contexto né, porque nós aprendemos a linguagem mais formal, então eu acredito que, que essa, que seja essa dificuldade de não ter acesso a um, a fala de um americano, né ou um inglês juntamente pra que possamos ter mais acesso a essas gírias. (L.124-128)

Quanto à dificuldade de desatualização, Xênia argumenta com o fator tempo, mais especificamente, disponibilidade de tempo: “e também pesquisa, né, falta de tempo pra PESQUISAR né. Acredito que seja isso.” (L. 128-129).

Ainda na dimensão de ensino de gírias, Xênia elenca três *potenciais* das gírias nesse contexto: a apreciação/recepção positiva dos alunos, a atratividade e a associação da gíria a maior domínio linguístico. Recorrendo ao referencial teórico, lembramos que esse último argumento (em favor ao ensino de gíria) é bastante recorrente nos estudos internacionais e em âmbito brasileiro (Vide quadro 4). Coloco, respectivamente, os excertos para os três potenciais:

é o mundo deles, né, então eu acredito que *eles gostaria (xxxx) eles gostam do uso da gíria*, eles sempre perguntam pra gente né, o significado, principalmente, eles veem em vídeo games, agora que eu to lembrando né, eles (L.103-106, *grifos meus*)

então eu acredito que é *interessante* o ensino sim. (L. 107 e 108, *grifo meu*)

Ah, eu acredito que os alunos devem ter acesso a essas variantes né, as variedades linguísticas para uma melhor compreensão da língua estrangeira moderna. (L. 44-46)

Após expor as dimensões de linguagem, conhecimento e ensino de gírias, trago a última dimensão para Xênia: Uso de gírias. Esse, por sua vez, é *afirmativo* e se faz no contexto de *sala de aula*. Xênia expõe a *ocasião* e o *modo* em que o uso de gírias ocorre. O primeiro excerto cobre essas duas cognições:

Disse, geralmente *quando* trabalho com alguma, algum texto diferente, com alguma música diferente, eu [...] é nesse aspecto. Não assim trabalhando GÍRIAS, é [...] passando pra eles uma listagem, alguma coisa assim, dentro de um contexto, tá? Quando é necessário. (L. 49-52, *grifo meu*)

No contexto de filmes, quando eu trabalho com filmes, com músicas, com revistas, reportagens, nesse contexto. (L. 54-55)

Ainda em relação ao modo, podemos perceber que Xênia também faz uso da gíria enquanto recurso de aprendizagem de línguas. Como expus no capítulo teórico, a gíria enquanto recurso de aprendizagem é uma premissa amplamente em consenso entre a maioria das pesquisas realizadas:

com a gíria nossa né, do brasileiro com a gíria americana ou né inglesa, acredito que seja muito importante pra fazer uma comparação, pra fazer né entrar nesse contexto.(L.111-113)

A forma como Xênia utiliza a gíria (como recurso de aprendizagem) nesse caso, me leva a interpretar que ela recorre à Linguística Contrastiva para o ensino de LE. Nesse viés, sua prática docente pauta-se, quando ela julga necessário, em contrastar o sistema linguístico da língua portuguesa com o da língua inglesa. Desse modo, o aluno toma como vantagem as semelhanças entre as línguas, o que o auxilia na aquisição de LE. Ao mesmo tempo, tal prática o ajuda a evitar erros ocasionados por interferência da língua materna (DIPIETRO, 1971). Outra prática que se associa à Linguística Contrastiva é a tradução. No entanto, não tenho evidências suficientes nos dados para me enviesar nessa interpretação.

Ainda em relação ao uso afirmativo de gírias, destaco a exclusividade de contexto: “Não, acredito que somente quando estou em sala de aula” (L.59).

Além do exposto, no que tange ao uso afirmativo de gírias, Podemos notar que Xênia também utiliza esse vocabulário na *forma escrita*. Quando

questionada sobre tal uso, ela responde: “SIM, quando necessário, quando solicitado, eu utilizo sim.” [L.75]

Em relação à utilidade da gíria (para o uso), Xênia enfatiza o aspecto *sociolinguístico*, ou seja, o conhecimento linguístico e contextual. Ela atribui um valor agregado das gírias para os atores educacionais (professores e alunos):

eu acredito que seja para enriqueci (xxx), enriquecer o vocabulário, né, do aluno, o meu vocabulário também e [...] Enfim é enri (xxx) um enriquecimento da língua.(L. 63-65)

A *gíria recorrente (presente)* na *memória* de Xênia reflete sua ideologia enraizada na centralização do falante e variedade linguística nativa, como se verifica em outros momentos desta análise.

Por exemplo, eu posso comparar uma gíria é...que aconte (xxx) [...] uma *gíria americana ou britânica* com a nossa né, fazer uma comparação dentro do nosso contexto e dentro do contexto de, de um *americano ou de um europeu* (L. 67-69, *grifos meus*)

Eu acredito que a gíria, ela, a *gíria americana ou a inglesa* não esteja dentro do nosso contexto né, porque nós aprendemos a linguagem mais formal, então eu acredito que, que essa, que seja essa dificuldade de não ter acesso a um, a fala de um *americano*, né ou um inglês juntamente pra que possamos ter mais (L. 124-127, *grifos meus*)

Além do uso positivo de gírias, as cognições da professora também relevam uma oposição nesse sentido. Dessa forma, identificamos a categoria *negativa* (em relação o uso de gírias). Mais uma vez, Xênia recorre à *porção* para mensurar o quanto usa gírias. Notamos que essa categoria negativa não sinaliza a ausência completa de uso, até porque isso seria completamente contraditório, visto que anteriormente foi afirmado que ela usa gírias em alguns momentos em sala de aula. Essa categoria refere-se, portanto, a um uso limitado de gírias:

Olha eu *não utilizo MUITO*, quando é necessário. É como eu lhe disse, geralmente quando trabalho com alguma, algum texto diferente, com alguma música diferente, eu [...] é nesse aspecto. *Não* assim trabalhando GÍRIAS, é [...] (L. 48-50, *grifos meus*)

Mais uma vez, o uso negativo do modalizador denota que a porção utilizada para medir a frequência de uso de gírias é pequena.

A última categoria para Xênia diz respeito à *atitude positiva em relação ao uso de gírias por alunos em sala de aula*. Embora a atitude seja positiva, possibilitando uma *proximidade social*, essa possibilidade apresenta *limites*. Nesse caso, são limites de contexto de uso de língua:

Bom, eu não sou muito rigorosa em relação a isso, eu só [...] hoje mesmo eu tive um [...] um problema em relação a isso né, um aluno que fala gírias ho (xxx) até tive, falei que não é errado, porque a linguagem deles, eles tem o mundinho deles né, mas eu tentei hoje explicar que há, é [...] momentos em que você deve utilizar essa língua, é as gírias, né porque o adolescente realmente ele gosta de utilizar a gíria em seu dia a dia eu, eu acredito que não seja um erro o uso de gírias, MAS desde que eles saibam ter um, saber, desde que eles saibam utilizá-la no momento propício. (L. 82-89)

Os limites supramencionados dizem respeito à necessidade de ativação do conhecimento sociolinguístico do falante, ou seja, de adequação linguística a determinado contexto (*Principle of Appropriateness*) (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). Portanto, o falante não é livre para usar a língua como, quando e onde quiser, ele é restringido a delimitações linguístico-contextuais.

Após as discussões em torno das cognições e percepções de Xênia, dedico a próxima subseção para analisar as cognições/percepções de Umberto.

3.2 UMBERTO

Dentre os quatro entrevistados, julgo Umberto o participante que mais apresenta riqueza de dados. Durante a entrevista, aparentava muita espontaneidade, o que levou a explorar melhor as respostas. Dessa forma, o quadro 15 ilustra as quatorze categorias e subcategorias que expressam as cognições de Umberto.

Quadro 15 – Cognições de Umberto

Linguagem	Conhecimento de Gíria	Gírias e Ensino	Uso de Gírias
•Concepção	<ul style="list-style-type: none"> •Educação formal (<i>lacuna</i>) •Avaliação/mensuração (<i>porção/critério</i>) •Fonte (<i>aprendizagem e atualização</i> [positiva]) 	<ul style="list-style-type: none"> •Campo Semântico (<i>restrito</i>) •Concretização em sala de aula (<i>positiva</i>) •Método (<i>real</i> [livre e contextualizado]) <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades (<i>semântica</i>) •Potenciais (<i>atratividade e importância</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> •Afirmativo (<i>sala de aula, internet e fala</i>) <ul style="list-style-type: none"> • Utilidade (<i>sociolinguística</i>) •Gíria recorrente (<i>memória</i> [ausente e presente]) • Negativo (<i>forma escrita</i>) • Atitude Positiva <p>Quanto ao Uso de Gírias por Alunos em Sala de Aula (<i>proximidade social com limites</i>)</p>

Fonte: o próprio autor

Assim como Xênia, Umberto também apresenta uma visão de *múltiplas habilidades*, no que tange à concepção de linguagem. Tal cognição também está, claramente, embasada nos estudos de Canale e Swain (década de 80), da mesma forma em que verificamos nas cognições de Xênia.

É ter, é ter domínio das quatro habilidades linguísticas né, você conseguir compreender a *leitura*, conseguir *escrever* e *compreender* quando alguém fala com você em inglês e conseguir *FALAR* em inglês (L. 149-151, *grifos meus*)

Convergindo com literatura exposta, Umberto também avalia que há uma *lacuna na educação formal*: “Ensino? Na faculdade a gente praticamente não aprende *NADA* né de gíria e eu acho importante” (L. 176-177, *grifo meu*).

Em complemento, o entrevistado ainda expõe que essa lacuna ocasiona uma *falta de compreensão* em situações reais de uso da língua.

Ensino? Na faculdade a gente praticamente não aprende NADA né de gíria e eu acho importante, é... Por causa do,da questão da comunicação né. Você, se você é... Se encontrar com uma pessoa que é falante da língua ou se você tiver oportunidade de ir pra fora é [...] Nesse ano, no começo do ano, vieram alguns amigos meus, um casal de amigos meus Da Inglaterra pra cá e [...] eles não tem essa formação que a gente tem *NORMATIVA*, então eles trouxeram o que, o inglês *FALADO*. E se você não um pouco de conhecimento de gíria, muita coisa você não, *não consegue entender*. (L. 176-183, *grifos meus*)

Umberto entende que há um hiato existente entre a língua ensinada na sala de aula e a língua efetivamente usada em situações reais de uso. Recorrendo à literatura exposta nesta dissertação, lembro que esse é um dos principais argumentos que os autores apresentam para a pedagogia de gírias nas aulas de LE (ver quadro 4).

A *avaliação* que o entrevistado faz sobre seu conhecimento de gírias é pautada em dois parâmetros, *porção* (mensuração) e *critério*. Ilustro tal cognição com dois excertos.

O que eu vejo em filmes, em séries, eu não acho que conheço muito, mas mais do que o material didático traz né (L. 154-155, *grifos meus*)

Através do, do que eu consigo entender quando tô assistindo um filme, por exemplo, quando eu tô assistindo uma série, mesmo em desenho animado que eu assisto em língua inglesa, quando eu consigo entender as expressões né, é assim que eu avalio. (159-162)

No primeiro excerto, o primeiro grifo ilustra o critério, ao passo que o segundo grifo mostra a porção. No segundo excerto, encontramos a subcategoria *critério para avaliação*. O resultado dessa avaliação dialoga com a cognição a respeito de lacuna de conhecimento exposta no parágrafo anterior, já que percebemos que o Umberto tem um conhecimento limitado⁴⁶ de gírias (“não acho que conheço muito”).

A *fonte* de conhecimento de gíria de Umberto também se origina de *aprendizagem e atualização (positiva)*. Sua aprendizagem faz-se por meio de material didático e material audiovisual, como notamos nos respectivos excertos:

⁴⁶ Tenho consciência de que o vocábulo ‘limitado’ carrega consigo conotação negativa. Dessa forma, deixo claro que, com a escolha por tal adjetivo, não tive a intenção de julgar (negativamente) o quanto os professores conhecem de gírias. Assim, a escolha do termo se deu por conta da dificuldade que tive em encontrar outro termo (com conotação menos negativa) que expressasse a mesma ideia.

muito, mas mais do que o material didático traz né, porque com o material didático. (L. 155)

Dessa forma que eu to dizendo, através de filme, através de, de desenho, de série [...] (L. 164-165)

Sua atualização positiva também acontece por meio de material audiovisual e por interação com pares. Ilustro esse último com o seguinte excerto:

Acho que é a maneira mais fácil de ta atualizando, inclusive eu tava *conversando com uma, uma outra professora* amiga minha e a gente tava falando sobre o *more or less, so so*, e eu uso *kinda* e ela falou assim, ah esse, a questão do mais ou menos é modinha né o *so so* já não é usado mais, hoje em dia você vê eles usaram mais o *kinda* no, nos filmes assim atualmente, e pode ser que daqui pra frente surja uma, uma outra expressão, expressaozinha que seja a da moda no caso. Então é assim, você assistindo e ver o que eles estão usando no momento. (L. 168-174, *grifos meus*)

Na dimensão de gírias e ensino, as cognições de Umberto também apontam para um *campo semântico*. Assim como Xênia, o campo semântico de Umberto é *restrito*. Tal restrição se confirma por meio da manobra de práticas de eufemismo, como o seguinte excerto comprova.

acho porque [...] Eu vou procurar não trabalhar com, com questões que sejam ofensivas, como eu disse se eu for trabalhar com, falar de órgãos sexuais, tal, eu vou procurar trabalhar da maneira mais tranquila possível pra que não, não né, que eu não agrida meu aluno e, por exemplo, vou dar um exemplo, é [...] é normal você entrar numa sala de aula, num primeiro ano, por exemplo, e já na primeira aula, você é professor de inglês e o aluno perguntar pra você, professor o que é *fuck*, aí eu vou lá no contexto histórico, vou explicar o *fornicating Under consent of the king*, pra eu desmistificar essa coisa do *fuck*, por que senão ele vai achar que, ah, *fuck* tá relacionado só a tal coisa e o *fuck*, HOJE, na língua inglesa né, tá presente em, em tudo quanto é frase, você tá falando eles colocam *oh my fucking God* né, até no meio de uma, de uma frase de caráter até religioso eles colocam esse *fuck*, então é [...] eu procuro explicar de uma maneira bem tranquila, tipo assim, eu procuro tirar a, o peso do, da palavra né, por mais que seja tratando de uma coisa com uma conotação sexual FORTE, eu tento AMENIZAR a situação, trazer pra uma *explicação mais tranquila* pra que eles entendam de uma maneira melhor e até, tipo assim, não usem um de maneira ofensiva (L. 240-255, *grifos meus*)

No que concerne à *concretização de gírias em sala de aula*, Umberto apresenta uma visão *positiva*. Assim como Xênia, essa prática em sala de aula é resultado curiosidade/indagação dos alunos.

Eu PROCURO trabalhar inclusive, quando eu acho alguma curiosidade, alguma gíria que às vezes né conversa com o conteúdo, eu procuro tá colocando em sala, ou se surge alguma, é... Geralmente a gente trabalha gíria a partir de dúvida, de questionamentos dos próprios alunos. ELES trazem as gírias pra dentro de sala, aí a gente trabalha. Eu GOSTO. Quando acontece isso, porque você, é torna a aula até mais interessante né, porque parte do, da curiosidade deles. (L. 285-290)

Ao contrário de Xênia, o *método* de ensino em Umberto é *real*, uma vez que o professor afirmou que trabalha com gírias em suas aulas. Esse método *real é livre e contextualizado*. Suas cognições mostram que tal método é pautado na espontaneidade e fatores sócio-históricos. Ilustro respectivamente tais premissas nos trechos a seguir.

Eu acredito que não né. É [...] Você tem que partir do que acontecer ali na hora e improvisar mesmo. Eu acredito que não tem uma metodologia específica pra ensino de gírias. E se você normatizar perde a graça. (L. 292-294)

Isso, às vezes, até mesmo o contexto, se aparece uma gíria, por exemplo. Eu to trabalhando o trecho de um filme e aparece uma gíria e o aluno pergunta, ah professor, mas o que é isso e tal. Eu procuro explicar o contexto do, o contexto no qual a gíria foi inserida, o contexto cultural, às vezes se eu tenho o conhecimento, até mesmo com o contexto histórico, como essa gíria foi construída, de onde ela veio, porque eles usam, e se tem algum, é [...] Usos diferentes em, em situações diferentes, eu procuro trabalhar dessa forma. (L. 297-303)

No que tange à *dificuldade* no ensino de gírias, Umberto a entende como *dificuldade semântica*. Para ele, isso deve-se aos efeitos de sentidos ligados ao sexo e à exclusão.

A dificuldade eu acho que seria no, no que eu falei da questão de às vezes você trabalhar um, um, uma expressão ou alguma palavra que seja ofensiva, no sentido de ter conotação é [...] Sexual, ou às vezes até mesmo discriminatória. (L. 306-309)

Conforme vimos no capítulo teórico, notamos que essa dificuldade semântica, principalmente pelo referente sexo, é reflexo do estigma atribuído a tal referente na Antiguidade e, que ainda, se faz presente nos dias atuais (FOCAULT, 1978, 1997, 2009).

Os *potenciais* para o ensino de gírias são basicamente por sua *atratividade e importância*. Assim, para Umberto, a gíria permite liberdade, novidade curiosidade e atualidade. Em suma, como visto na literatura internacional, essas são as características da terceira abordagem de gírias (vocabulário inovador) proposta por Mattiello (2005). Trago tais cognições com o excerto a seguir:

E a facilidade é que é diferente, você não, não tá preso a, ao currículo, não tá preso à gramática, dá uma liberdade maior, porque a gíria ela é uma coisa criada por um grupo né, então ela não tem uma, uma normatividade, não tem aquela tipo CHATICE da gramática em si. Ela dá mais liberdade pra trabalhar e ela aguça a curiosidade dos alunos, então a facilidade seria nesse sentido. (L. 309-313)

Ele avalia também uma importância maior do que a da forma:

propriamente, eu acredito que a variedade linguística ela seja de até *MAIS importância do que a gramática*, porque você vai aprender usando é [...] De maneira correta. A gramática ela vai tá embutida ali né, você não vai ensinar é [...] (L. 193-195, *grifos meus*)

Outra importância ao vocabulário gírio diz respeito à possibilidade de *aproximação da linguagem do falante do nativo*. Essa premissa está relacionada a um *maior domínio do objeto de trabalho*. Lembremos que essas duas premissas dialogam com a literatura existente. Essa última, em especial, é um dos argumentos colocados para pedagogia de gírias nas aulas de línguas estrangeiras (conforme se verifica no quadro 4). Podemos notar respectivamente tais cognições a seguir:

Eu acho que é importante, porque [...] É como eu disse, se a gente tá tentando formar um, um falante, ele tem que tá preparado pra situações de comunicação. E é até engraçado que, quem mora, quem mora fora, amigos que moram fora, eles dizem assim, lá fora eles veem o brasileiro muito polido, porque a gente aprende inglês aqui, um inglês normativo, de gramática, então eles falam que o brasileiro fala muito certinho né, então até às vezes parece pedância o brasileiro falando inglês, porque fala tudo muito corretamente e eles, lá *numa situação de uso*, né tanto o *britânico*, quanto o *americano* ou qualquer outro falante da língua inglesa, ele vai usar de maneira tranquila, assim como a gente fala o português aqui, sem se preocupar muito com a gramática. A gramática, ela é internalizada e a gente aprende aqui a, o inglês muito gramatical. Então eu acho importante o ensino de gíria pra tornar a FALA do inglês pro aluno mais tranquilo. (L. 268-279, *grifos meus*)

Me sinto BEM, assim, eu acho bem bacana, porque dá impressão que você tem *mais domínio da língua* né. (L. 220-221, *grifos meus*)

Assim como Xênia, evidenciamos pelos trechos que Umberto também traz consigo a ideologia de ensino de línguas visando à comunicação com o falante nativo, principalmente, americano ou inglês.

O último potencial encontrado é o *elemento cultural*. Tanto a literatura internacional quanto brasileira nos mostra que tal premissa é um dos principais argumentos para o ensino de gírias (quadro 4):

É... Eu acho que é importante sim, porque faz parte da cultura né, se a gente não TÁ simplesmente ensinado a língua, mas a cultura DE língua Inglesa de uma maneira geral (L. 281-283).

No que diz respeito ao uso de gírias, Umberto o faz *afirmativamente* nos seguintes contextos: na sala de aula, internet, fala. Na sala, de aula usa para explicar as diferenças entre código formal e natural.

Até mesmo na sala de aula, às vezes sim. É [...] conversando com eles, uso uma coisa ou outra, uma expressão ou outra. Aí eles perguntam aí o que é isso professor, aí eu vou explicar porque, porque eu to falando Assim se lá no livro tá de outro jeito. É dessa maneira, é como uma forma de despertar curiosidade deles. (L. 200-204)

Ainda no contexto de sala de aula, Umberto faz uso de gírias como forma facilitadora de interação com os alunos, como exposto no próximo excerto.

Recorro ao capítulo teórico para enfatizar que tais cognições conversam com aquelas encontradas em Patriota (2006).

Se for, se for usado de uma maneira tranquila, assim se não tiver um, um contexto OFENSIVO, eu trato de maneira tranquila também, inclusive eu procuro usar também né, pra, pra que a gente fale uma mesma linguagem eu e os alunos, é [...]até me permite ter uma, uma PROXIMIDADE maior deles, eles se identificam mais com o professor se ele FALA a mesma linguagem dos alunos. Eu acho que, que em contexto de sala de aula, você tem esse, essa liberdade de fazer isso, pra se aproximar mais dos seus alunos. (L. 230-236)

Como dito, além do contexto de sala de aula, o uso afirmativo de gírias também acontece na internet e na fala. Tais cognições encontram-se respectivamente nos seguintes trechos:

Acho que na internet, você usa bastante gíria né. E NÓS que não somos falantes nativos da língua, acho que seria só nesse contexto mesmo. (L. 208-209)

Porque eu acho que daí, já na questão de, da escrita você precisa se ater mais a, a, à norma né, mais a parte normativa da língua mesmo. Eu acho que a lin(xxx) a gíria, ela tá mais ligada à parte falada da língua. (L. 225-227, *grifos meus*)

No primeiro excerto, notamos que Umberto, assim como foi discutido em Xênia, também apresenta uma percepção de barreira geográfica entre falantes nativos e não nativos, e tal percepção molda sua cognição no que concerne ao uso de gíria. Em complemento, o entrevistado parece mostrar indícios de um complexo de inferioridade do falante não-nativo, já que suas percepções são de que suas oportunidades de usos de linguagem são restritas (TOMAZONI; LUNARDI, 2011). Lembro que esse estudo faz parte do referencial teórico da presente dissertação. Já no segundo excerto, as cognições de Umberto apontam que as gírias estão majoritariamente presentes na língua falada, o que encontramos também na literatura exposta.

Para Umberto, a *utilidade* da gíria (para seu uso) também é *sociolinguística*, uma vez que possibilita autenticidade e personalização da linguagem:

A gíria? Como uma maneira de você se expressar de uma maneira mais autêntica né, apesar de, se você ta usando gíria, você ta usando uma linguagem é [...] de, de um GRUPO, mas ela te permite usar a, a, linguagem é[...] de, de um GRUPO, mas ela te permite usar a, a, colocar sua personalidade talvez aí na sua maneira de falar. (L. 211-215)

No tocante à *gíria recorrente na memória*, percebemos que é tanto *ausente* quanto *presente*. É ausente quando Umberto é questionado sobre alguma gíria recorrente: “Ai, agora de momento, não vem nada na minha cabeça” (L. 217). No entanto ao decorrer da entrevista, o participante faz uso de algumas gírias: “*less, so so*, e eu uso *kinda*⁴⁷ e ela falou assim, ah esse, a questão do mais ou menos.” (L. 170, *grifo meu*).

Além do uso afirmativo de gírias, as percepções do entrevistado também apontam o uso *negativo na forma escrita*. No próximo excerto, as cognições de Umberto apontam para uma percepção purista de língua (conforme exposto no capítulo teórico), portanto, priorizando a norma-padrão: “Porque eu acho que daí, já na questão de, da escrita você precisa se *ater mais a, a, à norma* né, mais a parte normativa da língua mesmo” (L. 225-227, *grifos meus*).

A última categoria analisada para Umberto concerne à *atitude positiva para o uso de gírias por alunos*. Assim como Xênia, essa atitude gera uma *proximidade social com limites* (restrição semântica): “Se for, se for usado de uma maneira tranquila, assim se não tiver um, um contexto OFENSIVO, eu trato de maneira tranquila também” (220-231). Como visto anteriormente, esses limites, às vezes, são estabelecidos por práticas de eufemismo:

De conotação sexual, eu acho. Eu não sei se dentro da sala de aula a gente tem essa é [...] LIBERDADE pra você aprofundar ou é... Ensinar o aluno, por exemplo, a falar palavrão, tá entendendo. É que a primeira coisa que o aluno quer aprender é isso, aprender a xingar em inglês, falar palavrão em inglês. *Aí eu procuro QUEBRAR* essa, essa, forma ofensiva de usar as coisas, eu explico, explico, ele pergunta eu explico Eu não deixo meu aluno sem resposta, mas eu procuro tirar essa, essa conotação, *procuro AMENIZAR*, pelo menos o sentido da, da palavra.(L. 258-265, *grifos meus*)

Além disso, tal atitude positiva ao uso de gírias por alunos está associada à possibilidade de linguagem compartilhada.

⁴⁷ Gíria formada por mudança de palavra já existente. Nesse caso é a contração de kind + of.

alunos, é [...] até me permite ter uma, uma PROXIMIDADE maior deles, eles se identificam mais com o professor se ele FALA a mesma linguagem dos alunos. Eu acho que, que em contexto de sala de aula, você tem esse, essa liberdade de fazer isso, pra se aproximar mais dos seus alunos (L. 233-236)

Após a análise das cognições e percepções de Xênia e Umberto, trago nas próximas subseções Zara e, por último, Valentina.

3.3 ZARA

Sem dúvidas, as percepções de Zara se distinguem dos demais participantes. Encontramos, por exemplo, a subcategoria atualização ambivalente que não se encontra nas demais cognições dos outros entrevistados. Há uma considerável redução de subcategorias para Zara. Acredito que tal redução se deva às respostas monossilábicas e/ou curtas na maior parte da entrevista.

Como exposto no quadro 16, as cognições de Zara estruturam-se em treze categorias, com respectivas subcategorias, quando é o caso.

Quadro 16 – Cognições de Zara

Linguagem	Conhecimento de Gíria	Gírias e Ensino	Uso de Gírias
•Concepção	<ul style="list-style-type: none"> •Educação formal (<i>lacuna</i>) •Avaliação/mensuração (<i>porção</i>) •Fonte (<i>aprendizagem e atualização [ambivalente]</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> •Campo Semântico (<i>ausência de resposta</i>) •Método (<i>virtual [materiais]</i>) •Dificuldades (<i>semântica</i>) •Potenciais (<i>atratividade e importância</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> •Afirmativo (<i>sala de aula; fora de sala de aula</i>) • Utilidade (<i>sociolinguística</i>) •Gíria recorrente (<i>memória [ausente]</i>) • Negativo (<i>forma escrita</i>) • Atitude Positiva Quanto ao Uso de Gírias por Alunos em Sala de Aula (<i>proximidade social com limites</i>)

Fonte: o próprio autor

No que tange à *concepção* de linguagem, assim como os dois primeiros entrevistados, as concepções de Zara também mostram *múltiplas habilidades*: “Falar, entender, ler com facilidade [...] A [...] Aquilo que é passado né.” (L.332).

Por meio das cognições dessa entrevistada, também podemos notar que há uma *lacuna na educação formal*: “Precisaria de um estudo mais específico pra isso” (L. 418).

A *avaliação/mensuração* que ela faz sobre seu conhecimento de gírias também é medida por meio da ideia de *porção*: “[...] não muito (xxxx)”. (L. 335); “Pouco conhecimento [...] De gíria. (L. 337)” e “[...] pouca coisa... “(L. 350). Pelo uso dos advérbios em cada trecho, fica evidente que seu conhecimento de gíria, assim como de Xênia e Umberto, é limitado.

No que tange à *fonte* de conhecimento (de gírias), Zara também recorre à *aprendizagem* e à *atualização* que, por sua vez, é *ambivalente*. Sua aprendizagem é por meio de material impresso, material de áudio e audiovisual.

Lendo, ouvindo música, assistindo filme [...] É de onde vem a gíria que eu conheço.(L.340-341)

É como já foi dito, eu acho que é, muitas vezes, pra que se entenda, o que está passando naquele momento, naquele contexto, ou no texto ou na música, pra que o aluno entenda que aquilo pode ser usado sem problema nenhum. (L. 405-407)

dentro do que é, que ela é apresentado, se é uma música, ou se é um filme, ou um livro, ou se é um texto. Eu tenho que saber porque ela foi colocada ali. (L.

A atualização de Zara é ambivalente, já que há uma passividade idiossincrática. Verificamos tal passividade nos excertos a seguir. O primeiro é a resposta de Zara sobre sua atualização de conhecimento de gírias: “Não [...]” (L. 344). A passividade evidencia-se no próximo excerto, que é uma justificativa à resposta negativa da linha 344:

Acho difícil contextualizar elas dentro do, da linguagem. É que cada gíria tem o seu jeito de usar, o lugar pra usar, então fica mais difícil, então eu não... Acho mais difícil fazer isso. (L: 346-348)

Embora apresente passividade em relação à atualização de conhecimento (de gíria), Zara é consciente de uma necessidade de atualização: “Precisaria de um estudo mais específico pra isso” (L: 418). Também em: “Não é simplesmente chegar e jogar no quadro e dizer é isso, né. Eu tenho que ter uma base um pouquinho mais sólida pra poder chegar. (L: 436-438).

Em complemento, Zara espera contribuições desta pesquisa. Com essa cognição, notamos que há, além da passividade, uma contradição, já que por um lado ela não atualiza seus conhecimentos, mas por outro espera benefícios da pesquisa.

É, eu acho que é válida, desde que ela seja depois, que ela possa ser é [...] aplicada né, dentro de sala de aula, trazida pra uma escola mesmo pra que os alunos possam ter esse conhecimento, pra não ficar simplesmente em livros, em manuais, seminários ou alguma coisa assim, que seja efetivamente aplicada numa sala de aula pra ver quais são os resultados e se funcionar bem [...] Isso ser levado pra frente. (L: 449-454)

Na dimensão de gírias e ensino, há *ausência de resposta* acerca da categoria ‘*campo semântico*’: “[...] {Recusa-se a responder}” (L. 400), e “{Confirma, por gestos, que não quer responder}” (L. 402).

No que tange ao *método* de ensino, esse é *virtual* e por meio de *materiais* autênticos: material artístico auditivo, audiovisual e impresso.

[...] eu acho que música [...] Né, mostrando em alguns lugares as gírias, como elas são tratadas. É [...] Ou vocabulário em filmes e também a criação, (L. 420-421)

que, esse, essa palavra tá, se (xxx) como ela está sendo usada naquele momento, dentro do que é, que ela é apresentado, se é uma música, ou se é um filme, ou um livro, ou se é um texto. Eu tenho que saber porque ela foi colocada ali.

Para Zara, há uma *dificuldade*, também *semântica*, no ensino de gírias. Diferentemente de Umberto, Zara atribui tal dificuldade à necessidade de conhecimento sociolinguístico.

Conhecer o CONTEXTO em que ela foi inserida, eu simplesmente não posso colocar uma palavra lá e dizer que significa tal coisa, muitas vezes ela tem um ou dois, mais de um significado. Então eu preciso *ter realmente essa, essa noção* do que, esse, *essa palavra tá, se (xxx) como ela está sendo usada naquele momento*, dentro do que é, que ela é apresentado, se é uma música, ou se é um filme, ou um livro, ou se é um texto. Eu tenho que saber porque ela foi colocada ali. (L. 428-433, *grifos meus*)

Não é simplesmente chegar e jogar no quadro e dizer é isso, né. Eu *tenho que ter uma base* um pouquinho mais sólida pra poder chegar. (L. 436-438, *grifos meus*)

Assim como os dois primeiros entrevistados, Zara também demonstra cognições no que tange às *potencialidades* para o ensino de gíria. Tais potencialidades devem-se pela *atratividade e importância* das gírias. Assim, para a participante, o conhecimento de gíria oportuniza o significado contextual: “Sim, tem. Tem importância sim, porque dependendo do lugar aonde eu ESTOU, eu vou usar um mesmo vocabulário, só que com sentidos diferentes.” (L: 356-357).

Além disso, Zara atribui a importância das gírias ao fator antropológico para a pedagogia desse vocabulário, ou seja, a fala (GOODY; WATT, 1963).

Sim. Eu acho que tem uma importância, porque, culturalmente falando, *a língua é falada* né e a gente precisa [...] Isso precisa fazer parte da gente *É, fazer parte do meu contexto*, trabalhar esse tipo de linguagem com os alunos pra que eles possam entender o que está sendo falado e é o que mais eles usam né, dentro da, da língua.(L: 411-415, *grifos meus*)

A última importância diz respeito ao fato de as gírias estarem amplamente difundidas na língua. Como ilustrado no capítulo de revisão de literatura, tal premissa é um dos fortes argumentos em favor da pedagogia de gírias nas aulas de LE (quadro 4): “o professor não aceita, o professor de português não aceita esta, aquela gíria. E no inglês, ah, se ela faz *parte da língua*, é aceito.” (L. 424-425, *grifos meus*).

Essas falas de Zara parecem caminhar para um grande contraste: o conhecimento/uso de gírias em língua materna é feio, macula a língua, a torna impura, ao passo que em LE é sinônimo de maior domínio da língua.

No que diz respeito ao *uso afirmativo* de gírias, esse acontece no contexto de sala de aula e fora de sala de aula. Em sala de aula, há a ocasião em que tal uso ocorre:

No ensino da língua inglesa também, do mesmo jeito. Dependendo do lugar aonde eu estou é [...] Ou lendo ou, é, ouvindo alguma coisa aquilo Me faz, é necessário que eu desenvolva esse, esse vocabulário dessa expressão linguística né pra pode, muitas vezes, entender aquilo que tá escrito ali. (L: 360-363)

Na leitura né. É [...] Eles aparecem muitas vezes *em textos* que eu estou lendo, procurando [...] E muitas vezes eu tenho que procurar pra saber o que quer dizer naquele contexto ali, nesse sentido assim. (L. 369-371, *grifos meus*)

Ainda no contexto de sala de aula, Zara, da mesma forma que Umberto, faz uso de gírias para explicar as diferenças entre língua escrita (código formal) e falada (código natural).

Dentro da sala de aula seria mais no contexto escolar pra explicar o que é aquele vocabulário está inserido ali e o que ele significa. Fora da sala de aula, é [...] Numa conversa informal muitas vezes uma piada, numa brincadeira, alguma coisa nesse sentido. (L. 385-388)

Com esse mesmo excerto, além de expor a função das gírias em sua prática como docente, Zara também revela o uso de gíria fora de sala de aula. Nesse caso, com vistas à informalidade e ludicidade.

Assim como dos dois primeiros professores entrevistados, Zara também atribui uma *utilidade sociolinguística* à gíria. O fator que embasa a cognição sobre essa utilidade é a pragmática, mais especificamente a perspectiva de adequação linguística a determinado contexto. Conforme vimos anteriormente, essa mesma cognição faz-se presente em Xênia. O trecho a seguir ilustra a cognição de Zara.

dizendo. Muitas vezes a gente pega um texto que, naquele lugar aquela palavra FAZ sentido e outro não dá sentido nenhum. Então, eu preciso dela pra esse momento de, que aparece li na necessidade de se falar. (L: 377-380)

Além da utilidade da gíria para fins pragmáticos, as cognições de Zara revelam que a gíria também atua como facilitadora da decodificação textual:

É como já foi dito, eu acho que é, muitas vezes, pra que se entenda, o que está passando naquele momento, naquele contexto, ou no texto ou na música, pra que o aluno entenda que aquilo pode ser usado sem problema nenhum. É sem interferir no, no entendimento da coisa do Texto ou do objeto a ser lido ali ou interpretado.(L. 405-409)

A respeito de *gíria recorrente na memória*, esta é *ausente*: “[...] não [...] Não.” (L. 382).

Ainda na dimensão de *uso de gírias*, Zara revela que tal uso é *negativo* na *forma escrita*. É bastante nítido, assim como em Umberto, como as cognição de Zara relevam um apego (percepção) à norma (padrão e culta), sobretudo, na forma escrita.

Ah eu gostaria de ter um inglês mais, mais culto, mais, de uma, de um nível melhor pra não ficar usando aquilo que todo mundo usaria. Um vocabulário mais aperfeiçoado né. (L: 392-394)

A última categoria para Zara diz respeito a uma *atitude positiva em relação ao uso de gírias por alunos*: “é [...] Mostrando pra eles que muitas vezes que aquilo que é gíria passa a ser vocabulário normal né, da vida deles.” (L. 422-423)

Convergindo com os demais entrevistados, essa atitude positiva oportuniza uma *proximidade social com limites*. Os limites colocados por Zara são os mesmos defendidos por Umberto, ou seja, limitações de cunho morfossemântico: “Não vejo problemas desde que não ‘seje’ *palavrões*” (L: 397, *grifo meu*).

Após o exposto, trago a última seção deste capítulo que cobre as cognições de Valentina, minha última entrevistada.

3.4 VALENTINA

Assim como Umberto, também julgo considerável riqueza de dados em Valentina, uma vez que suas respostas foram mais exploradas levando, assim, ao um maior número de subcategorias. Desse modo, de acordo com a quadro 17, quatorze categorias explicam as cognições de Valentina no que tange ao uso, ao conhecimento e ao ensino/ aprendizagem de gírias nas aulas de LE em contexto brasileiro.

Quadro 17 – Cognições de Valentina

Linguagem	Conhecimento de Gíria	Gírias e Ensino	Uso de Gírias
<ul style="list-style-type: none"> •Concepção 	<ul style="list-style-type: none"> •Educação formal (<i>lacuna</i>) •Avaliação/mensuração (<i>porção</i>) •Fonte (<i>aprendizagem e atualização</i> [positiva]) 	<ul style="list-style-type: none"> •Campo Semântico (<i>restrito</i>) •Concretização em sala de aula (<i>negativa</i>) •Método (<i>real</i> [livre e contextualizado]; <i>virtual</i> [matérias; formas de interação]) •Dificuldades (<i>desatualização e metodológica</i>) •Potenciais (<i>atratividade e importância</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> •Afirmativo (<i>sala de aula, internet, escrita e fora de sala de aula</i>) <ul style="list-style-type: none"> • Utilidade (<i>sociolinguística</i>) •Gíria recorrente (<i>memória</i> [presente]) • Negativo (<i>forma escrita; comunicação unidirecional dos alunos; auto-restrição</i>) • Atitude Positiva <p>Quanto ao Uso de Gírias por Alunos em Sala de Aula (<i>proximidade social com limites</i>)</p>

Fonte: o próprio autor

Diferentemente dos três professores anteriores, a cognição de Valentina sobre a *concepção de linguagem* é voltada a uma abordagem comunicativa, priorizando as habilidades orais: “É entender, é [...] Ter uma comunicação. É você *falar*, ser entendida, você *ouvir* e entender o que o outro diz.” (L: 468-469, *grifos meus*).

No que tange à *educação formal*, Valentina também avalia uma *lacuna*. Tal lacuna é expressa nos dois próximos excertos:

do conhecimento, da cultura do país da língua ensinada, cabe. O que é *difícil encontrar* isso numa PAUTA no, num *currículo* estadual, por exemplo, ou até na pauta de um instituto de língua (L: 549-551, *grifos meus*)

Através de livros, através de filmes, não na escola. Na escola eu acho que a gente nunca teve o ensino mesmo, só através de filmes, filmes, músicas (L:478-479)

A lacuna percebida por Valentina embasa sua *avaliação* sobre seu conhecimento de gírias. Essa mensuração de conhecimento é feita, também, por *porção*. Por meio da comparação entre os dois próximos trechos, notamos que essa porção é decrescente. Essa redução de porção não só demonstra incerteza sobre a avaliação, bem como conhecimento limitado de gírias.

Ah, acho que vou dizer 60%, não é algo que eu me APROFUNDO mesmo sobre as gírias, mesmo porque eu não ensino, então fica meio longe, assim as GÍRIAS em inglês. (L. 472-474, *grifos meus*)

Nota de zero a dez... Cinco. (L. 476)

Em diálogo com os outros professores, a *fonte* de conhecimento de Valentina também é pautada tanto na *aprendizagem* quanto em uma *atualização positiva*. Sua aprendizagem acontece por meio de material impresso, de áudio e audiovisual: “Através de livros, através de filmes, não na escola. Na escola eu acho que a gente nunca teve o ensino mesmo, só através de filmes, filmes, músicas” (L: 478-479).

Semelhantemente, sua atualização de conhecimento ocorre por meio de materiais audiovisuais: “ao, ao aprendizado não, mas através dos filmes mesmo, mais atuais” (L: 484); e interação com pares nas redes sociais: “você acaba pegando, através até mesmo das redes sociais, SEM QUERER você aprende.” (L: 485-486).

No âmbito de gírias e ensino, Valentina, assim como Xênia, entende a existência de um *campo semântico restrito*. Tal restrição é tanto gramatical (L. 542) quanto semântica (L.543).

ou lecionar {tempo} nossa, *vocativos*? Não sei {risos} adjetivos [...] É, acho que é mais fácil mesmo pra... e não tão *VULGAR*, a gente pode dizer Assim das gírias, o lado dos adjetivos, as características [...] (L: 542-544, *grifos meus*)

Da mesma forma como discutido nas análises de Umberto e Zara, a cognição de Valentina a respeito de restrição semântica reflete o estigma associado a palavras de baixo-calão, especialmente, quando o referente imediato é o sexo.

A *concretização* de gírias em sala de aula é *negativa*. Tal ausência de gírias no ensino está associada a uma falta de espaço ou oportunidade para tal concretização:

Gostaria. Tanto que eu já fiz, um uma vez posso dizer, em 2005 um curso Com Jackie Collins, ele tem um livro muito bacana sobre slang e [...] Mas NÃO CABE. Infelizmente, não sei em que MOMENTO eu posso colocar em aula, em pauta, o assunto gírias. (L. 558-560)

Como Xênia e Zara, o *método* de ensino em Valentina está no âmbito *virtual*. Esse método é pautado no uso de materiais autênticos bem como em formas de interação. No que tange ao método para o ensino de gírias, tanto as cognições de Valentina quanto as dos demais entrevistados convergem na direção de uso de material autêntico. Vale ressaltar que tais cognições dialogam integralmente com a literatura trazida nesta dissertação (BARRA, 2007; BIERMAN, 2005; MATTIELLO, 2005; MOLA, 1993; ZARBALIYEVA, 2012 e muitos outros).

Desse modo, os materiais autênticos em Valentina são recursos auditivos e impressos (L. 563). Já as formas de interação são ancoradas em atividades em pares (L. 564).

Acho que primeiramente eu teria que PREPARAR algo né, mas não sei, talvez em CANÇÕES, talvez em músicas, em textos, em alguma conversa, ou até mesmo em um DIÁLOGO criado pelos alunos. Eles, acho são os mais interessados, quando a gente fala vamos fazer um diálogo e vamos usar gírias, acho que são os primeiros a criar algo bem Bacana. (L. 562-566)

Ainda no ensino, Valentina atribui duas *dificuldades* para a concretização de gírias em sala de aula: *desatualização* e *metodológica*. Os próximos excertos retratam respectivamente as duas cognições.

Gíria muda muito rapidamente. Ah, quando a gente pensa que chegou no material e você vê, nossa uma gíria, essa gíria já não é mais usada. Essa gíria já é, faz uns dez anos. Então hoje, o material didático, se a gente for depender só dele demora um pouco, quando ela vai chegar [...] A gíria chegou no material e aí ela já tá bem atrasada. Então essa *rapidez*, talvez *dificulte o ensino*. Eu lembro bastante do so so. Ah o que é 'mais ou menos' professora... so so. Mas so so não é mais USADO. So so é uma coisa já antiga. Então, eu acho que o que dificulta é a rapidez que ela vem, que elas vem e que elas vão. (L. 569-576, *grifos meus*)

Acho que primeiramente *eu teria que PREPARAR* algo né, mas não sei, talvez em CANÇÕES, talvez em músicas, em textos, em alguma conversa (L. 562-563, *grifos meus*)

Cabe enfatizar que, no primeiro trecho, a professora atribui a efemeridade do vocabulário gírio à dificuldade para seu ensino. Como visto, essa cognição conversa totalmente com os estudos de Zarbaliyeva (2012). No segundo excerto, associo a dificuldade metodológica à ideia de passividade discutida nas cognições de Zara. Além disso, evidencia-se a ausência de materiais didáticos apropriados para a pedagogia de tal vocabulário.

No que dizem respeito aos *potenciais* de gírias, as cognições de Valentina também mostram o elemento de *atratividade/importância*. Assim, de acordo com a professora, as gírias possibilitam uma visão alternativa (de língua):

Quando você tem uma variedade da língua, linguisticamente falando, você mostra *outros horizontes*, você mostra quão importante é e quão aberto é. (494-496, *grifos meus*)

Assim como em Umberto, Valentina atribui importância das gírias pelo fator *cultural*:

Acho que dependendo do, do local que você da aula, do teu objetivo como professora, ele cabe sim, como informação, como PARTE mesmo do, do conhecimento, da cultura do país da língua ensinada, cabe (L. 547-549, *grifo meu*)

Além do fato de as gírias estarem amplamente presentes na língua, a professora destaca o elemento espontaneidade/casualidade relacionado à expressão oral:

SIM [...] Acredito que é importante porque faz parte da, da língua COLOQUIAL deles né, do dia a dia dos americanos, ou dos falantes de língua inglesa. (553-555)

usa, a gente mostra que a gente tem o conhecimento NATURAL da língua deles né e também quando a gente pode usar que é mais liberdade gente ta mais SUAVE né, mais tranquilo [...] não muita pressão (L. 531-533)

Em relação ao *uso* de gírias, Valentina o faz de modo *afirmativo*. Esse uso ocorre no contexto de sala de aula, na internet, na escrita e fora de sala de aula. Em sala de aula, tal uso é bastante restrito. Assim, a professora delimita a ocasião para que isso ocorra: “Agora aos alunos em sala de aula não. Rara (xxx). Bom, a não ser que tem ali um exercício realmente FOCADO nessa comunicação linguística, aí beleza.” (L: 504-505). Nesse trecho, observamos também que há uma exceção para a gíria estética, já que Valentina faz uso dessa gíria (“aí beleza”).

Já na internet, o uso de gíria parece ser mais amplo: “Aos alunos não... É quando você tá numa rede social até comunicando com eles [...] Sim.” (L. 502-503). Pelo mesmo excerto, podemos fazer a inferência para concluir que Valentina faz o uso afirmativo de gírias na escrita, pelo menos, em contexto de internet.

O último contexto que a professora faz uso de gírias é fora de sala de aula: “Ah não, entre amigos [...] isso é tranquilo. FORA da sala nós somos outras pessoas normais e vão usar na língua inglesa também a gíria.” (L.515-516)

A *utilidade* atribuída à gíria também é *sociolinguística*. Para Valentina, a gíria propicia uma impressão de informalidade: “Suavizar, pra deixar mais INFORMAL, mostra um lado mais, mais *street* né, mais RUA.” (L. 523-524).

No que tange à *gíria recorrente na memória*, a categoria é *presente*. O vocabulário gírio exposto por Valentina é de cunho de sagrado:

{risos} acho que GOSH {risos} é a mais recorrente. Mas não, acho que é só essa mesmo, é [...] Eu tô tentando, tentando lembrar desde o comecinho, mas acho que é mais. (L. 526-528)

As cognições de Valentina também apontam para o *uso negativo* de gírias. Essa ausência ocorre na forma escrita (exceto nas redes sociais, como vimos), na comunicação unidirecional dos alunos e por auto-restrição. Assim, verificamos tais cognições para a *forma escrita* nos próximos excertos. Da mesma

forma que Umberto e Zara, a ausência de gírias em textos escritos por Valentina deve-se ao apego e valorização da norma culta/padrão.

no instituto ou nas escolas estaduais eu tento apurar a, a língua culta, passar pra eles, o mais PURO do que eu sei, a partir do momento que eles estão nas ruas, ou nas redes sociais, o que eles quiserem usar, responsabilidade deles, né? (L. 510-512, grifos meus)

Mais restri (xxx) não digo zero por cento, mas mais restrito. Tento não FOCAR tanto, tento dar é, prioridade à língua culta. (519-520, grifos meus)

A ausência também ocorre na *comunicação com os alunos*, em especial, no contexto de sala de aula:

Aos alunos não... É quando você tá numa rede social até comunicando com eles [...] Sim. Agora aos alunos em sala de aula não. Rara (xxx). (L. 502-503)

Não digo FRENTE aluno, com eles, daí eu acho que da uma diminuída BOA. (516-517)

Ainda em uso negativo de gírias, também percebemos que há uma característica peculiar em Valentina, uma *auto-restrição*. O próximo excerto apresenta tal cognição: “[03-20] Porque [...] Porque eu não vou me dar essa liberdade né, já que eu uso no no português ? ai, como que eu posso explicar [...] Eu acabo USANDO...” (507-508).

A última categoria para Valentina tange à *atitude positiva* em relação ao uso do vocabulário gírio por alunos. As cognições de Valentina mostram uma *aceitação da bagagem linguístico-cultural que o aluno traz para a sala de aula*.

Não [...]Tranquilo. Eu não, não vou cortar, não vou impedir um aluno de usufruir de um lado que ele já sabe, um lado que ela já conhece né [...] É bom pra ele, conhecimento extra que ele talvez não tenha dentro da sala de aula. (L.536-538)

Na próxima seção deste capítulo, apresento uma análise comparativa dos quatro participantes.

3.5 SÍNTESE DAS COGNIÇÕES DE XÊNIA, UMBERTO, ZARA E VALENTINA

Com base na análise de cada categoria analítica feita na seção anterior, trago uma síntese de como cada professor *avalia seu conhecimento, ensino de uso de gírias* (em aulas de língua inglesa no Brasil). Com tal síntese, visio facilitar o processo de comparação dos quatro professores. Apresento a referida síntese no quadro 18:

Quadro 18 – Síntese das Cognições de Xênia, Umberto, Zara e Valentina

Xênia
<ul style="list-style-type: none"> • Seu conceito de linguagem é sustentado em múltiplas habilidades. Ela percebe uma lacuna na educação formal e essa, por sua vez, influencia seu conhecimento de gírias, que é limitado. O conhecimento que Xênia tem de gírias advém de materiais autênticos, tais como: material impresso, áudio e audiovisual. Ela procura atualizar seu conhecimento, também, por meio de materiais autênticos. • No que diz respeito ao ensino de gírias, há uma concretização positiva, contudo uma eleição de um campo semântico a ser ensinado. Esse campo semântico é voltado para uma preocupação filosófica e social. A prática docente é influenciada pela idealização que Xênia tem a respeito do falante nativo, bem como suas variedades linguísticas. O método proposto por ela é pautado no uso de materiais autênticos, como materiais artísticos, lúdicos e virtuais. A justificativa para o ensino de gírias pauta-se nas premissas de que há uma boa apreciação/recepção da gíria pelos alunos e de que tal vocabulário está associado a maior domínio linguístico. • Xênia faz uso de gírias em sala de aula e forma escrita, contudo, esse uso é limitado, uma vez que a gíria é usada apenas como recurso de aprendizagem. Ela justifica o uso de gírias pela premissa que tal vocabulário oportuniza um conhecimento sociolinguístico. Apresenta atitude positiva em relação ao uso de gírias por alunos, contudo, com limites (necessidade de conhecimento sociolinguístico).
Umberto
<ul style="list-style-type: none"> • Ele associa múltiplas habilidades à concepção de linguagem. Ele também avalia

uma lacuna na educação formal, o que, por sua vez, ocasiona uma falta de compreensão do objeto de trabalho (língua). Umberto avalia seu conhecimento de acordo com o que ele compreende quando está em contato com materiais audiovisuais. Procura se atualizar por meio de materiais audiovisuais e interação por pares. Ele também tem a visão de que seu conhecimento de gírias é limitado.

- No ensino de gírias, ele percebe a existência de campo semântico livre e faz concretização positiva do vocabulário gírio. Nesse viés, o método é real e embasado no uso de materiais autênticos e contextualizados. A dificuldade para tal ensino deve-se ao campo semântico (com referente sexo). Ele atribui potenciais para a pedagogia de gírias, em especial, devido à possibilidade de proximidade da fala nativa, pelo fator cultural entre outros.

- faz uso afirmativo em sala de aula, na internet e fala. Dessa forma, tal vocabulário é usado enquanto recurso pedagógico (explicação de diferenças entre língua falada e escrita) e facilitador da interação professor-aluno. A utilidade que justifica o uso de gírias é sociolinguística (autenticidade). Uma das gírias presentes na memória é “*kinda*”. Na forma escrita, o uso de gíria é negativo, uma vez que Umberto demonstra valor de pureza e prestígio à norma. Apresenta atitude positiva em relação ao uso de gírias por alunos, no entanto, há restrições de campo semântico.

Zara

- Ela também associa múltiplas habilidades a domínio linguístico. Sua cognição converge no sentido da lacuna na educação formal, o que influencia sua avaliação de conhecimento limitado de gírias. Sua aprendizagem advém de materiais impressos, de áudio e audiovisuais. Contudo, Zara confessa que não procura atualizar seus conhecimentos de gírias (fator de passividade).

- Em relação ao ensino de gírias, não há resposta para campo semântico e o método sugerido é apoiado em materiais autênticos. Para ela, a dificuldade para tal ensino é semântica (necessidade de conhecimento sociolinguístico). Ela ainda expõe que uma das potencialidades para essa pedagogia dialoga com a forte presença de gírias na língua.

• Ela faz uso de gírias tanto dentro quanto fora do contexto de sala de aula. Em sala, como recurso pedagógico (decodificação textual) e fora de sala, para informalidade e ludicidade. Assim como os demais, Zara atribui ao vocabulário gírio uma utilidade sociolinguística (adequação linguística). Não há gíria recorrente na memória e também não faz uso em textos escritos (valor de pureza e prestígio à norma). Demonstra atitude positiva em relação ao uso de gírias por alunos, no entanto, com restrição de cunho morfossemântico.

Valentina

• A concepção de linguagem entendida por Valentina prioriza as habilidades orais. Também há uma lacuna na educação formal, o que, de certa forma, influencia sua avaliação do conhecimento de gírias. Ela conclui que esse conhecimento é restrito. Sua fonte de conhecimento é por aprendizagem/atualização, recorrendo a materiais impressos, áudio, audiovisuais, redes sociais e outros.

• No ensino, há a existência de um campo semântico restrito (gramatical-semântico). Ela relata que a concretização de gírias em sala de aula acontece em raras situações, já que há falta de espaço/oportunidade. No entanto, o método (virtual) seria apoiado em materiais autênticos e atividades com pares. A dificuldade para tal pedagogia deve-se à desatualização (efemeridade da gíria) e à metodologia (escassez de material didático nesse tópico). Os potenciais para esse ensino centram-se na possibilidade de variedade linguística, elemento cultural, presença ampla na língua, fator de espontaneidade/casualidade.

• Ela faz uso de gírias tanto dentro quanto fora de sala de aula, havendo bastante restrição na primeira situação. Além disso, faz uso na forma escrita (somente em redes sociais). Ela também atribui utilidade sociolinguística à gíria (informalidade). A gíria recorrente na memória é de cunho sagrado. Fora do contexto de internet, na forma escrita e na comunicação com alunos, Valentina não faz uso de gírias (valor de prestígio à norma culta/padrão). Há uma atitude positiva em relação ao uso de gírias por alunos, já que ela demonstra aceita a bagagem linguístico-cultural do aluno.

Fonte: o próprio autor

Após lembrar as cognições de cada entrevistado, passo à exploração das semelhanças e diferenças das cognições dos professores.

3.5.1 Semelhanças

Em linhas gerais, as cognições dos quatro professores convergem entre si. Lembremos que é tal convergência que realmente interessa para a construção da teoria pelo método da *Grounded Theory*.

Antes de iniciar a comparação das cognições, trago uma observação minha que tive durante as entrevistas: todos os professores apresentaram dificuldade de compreensão do termo ‘campo semântico’. Assim, quando questionei: ‘Indique um campo semântico de gírias que você favoreceria em sala de aula de língua inglesa. Porquê?’ (pergunta 13, no apêndice B), dois professores (Xênia e Umberto) solicitaram que eu pausasse a entrevista e explicasse melhor o termo.

Pesquisador: [06:49] Indique um campo semântico de gíria que você favoreceria na sala de aula?

Xenia -{Pausa}

Pesquisador: [06:59] Gírias relacionadas por exemplo, à sexualidade, à parte do corpo, Qual campo semântico você favoreceria pra ensinar? (L. 90-94)

Pesquisador: [06:55] Indique um campo semântico de gírias que você favoreceria na sala de aula de língua inglesa.

Umberto: [07:03] Dá pausa... Não tem como especificar um campo semântico, eu acho porque [...] Eu vou procurar não trabalhar com, com questões que sejam (L. 237-240)

A participante Zara recusou-se a responder tal questão. Acredito que tal recusa esteja ligada à falta de compreensão do termo. Já a resposta de Valentina reforça a dificuldade de compreensão da questão:

Pesquisador: [05:42] Indique um campo semântico de gírias que você favoreceria na sua aula de língua inglesa

Valentina: [05:50] Hm [...] Não sei. Complicado, que eu poderia escolher pra DAR ou lecionar {tempo} nossa, vocativos? Não sei {risos} adjetivos... (L. 539-542)

Diante disso, reconheço falha minha ao elaborar a questão e, além disso, ter escolhido como instrumento-piloto uma aluna de doutorado que, por sua

vez, é uma profissional mais familiarizada com termos técnicos da área de Linguística. No entanto, acredito que tal falha não compromete os resultados, uma vez que pausei a entrevista para os primeiros entrevistados, fazendo os devidos esclarecimentos.

Após essa digressão, inicio a discussão das semelhanças das cognições de Xênia, Umberto, Zara e Valentina.

Para a maioria dos professores, ter domínio de língua é ter múltiplas habilidades (há explícita referência as quatro habilidades linguísticas propostas por Canale e Swain). Levando em conta o que vimos nas análises, neste e no capítulo anterior, notamos que há uma contradição entre a concepção de linguagem defendida pelos professores e suas reais práticas de ensino de LE. As restrições (morfossemânticas, em especial), a eleição/valorização da norma-padrão e outras práticas que ocorrem em sala de aula não condizem com tal concepção idealizada pelos docentes entrevistados.

Todos eles avaliam que há uma lacuna na educação formal e tal lacuna influencia o modo como eles consideram o conhecimento de gírias. A visão de que tal conhecimento é limitado/restrito é unânime.

Todos os professores avaliam que a aprendizagem eficaz de seus conhecimentos (em especial, de gírias) advém de materiais autênticos, tais como: material impresso, áudio, audiovisual e internet. Três deles procuram se atualizar da mesma forma supracitada.

No que tange ao campo semântico para o ensino de gírias, o consenso que predomina é um campo semântico restrito. Há também predominância da concretização de tal vocabulário nas aulas de LE. Tal pedagogia é resultado da indagação/questionamento/curiosidade dos alunos.

Três professores não trabalham diretamente como gírias (salvo em situações bem restritas). Assim, o método que predomina é virtual. Tal método é idealizado pelo uso de materiais autênticos: material impresso, artístico, audiovisual entre outros.

Ainda em relação ao ensino, a dificuldade que predomina é a semântica. Por outro lado, os argumentos que se destacam para a pedagogia de gírias são: atratividade/novidade, apreciação dos alunos, elemento cultural e maior domínio da língua.

Em relação ao uso de gírias, há unanimidade em relação ao contexto de sala de aula (mesmo em que algumas situações, tal uso seja restrito). Esse uso é, majoritariamente, para fins pedagógicos. Além do contexto de sala de aula, os usos fora de sala e na internet também são predominantes.

Há também unanimidade em relação à utilidade da gíria para seu uso. Essa utilidade é sociolinguística. A maioria dos professores apresenta alguma gíria recorrente na memória. Na forma escrita, há uma predominância para o não-uso de gírias. Essa ausência é reflexo do valor (percepção) de pureza e/ou prestígio à norma.

Por fim, todos os professores demonstram uma atitude positiva quando um aluno usa gírias. Embora positiva, há certas restrições, em especial, de cunho morfossemântico. O quadro 19 sintetiza todas as semelhanças entre as cognições dos professores.

Quadro 19 – Semelhanças entre as Cognições dos Professores

- Concepção de linguagem: múltiplas habilidades linguísticas;
- Lacuna na Educação Formal;
- Conhecimento Limitado de Gírias;
- Aprendizagem e Atualização do Conhecimento por meio de Material Autêntico;
- Campo Semântico para a Pedagogia de Gírias: restrito;
- Concretização de Gírias nas Aulas de LE: questionamentos dos discentes;
- Método Virtual: materiais autênticos/contextualizados;
- Dificuldade de Ensino: semântica;
- Potencialidades para o Ensino: atratividade, apreciação, cultura, domínio linguístico;
- Usos: sala de aula (fins pedagógicos), fora de sala e internet;
- Utilidade da Gíria: sociolinguística;
- Gíria Recorrente na Memória: presente;
- Ausência de Uso de Gírias: forma escrita;
- Atitude Positiva em Relação ao Uso de Gíria por Alunos: com restrições.

Fonte: o próprio autor

Na próxima subseção, continuo a análise contrastiva de dados, contudo, com foco nas divergências.

3.5.2 Diferenças

Como afirmado em momento anterior, a maioria dos dados dialoga de forma convergente entre si. No entanto, há algumas diferenças, e essas, em geral, dizem respeito às características idiossincráticas de alguns entrevistados, como por exemplo, certas subcategorias encontradas apenas em Zara ou apenas em Valentina.

A primeira diferença diz respeito à concepção de linguagem que, em Valentina, se diferencia dos demais entrevistados, já que sua concepção é voltada para a comunicação por meio de habilidades orais. Também há diferenças no que tange à atualização de conhecimento, apenas Zara relata que não procura atualizar-se, revelando elemento de passividade, conforme discutido no capítulo anterior.

Em relação ao campo semântico para o ensino de gírias, temos respostas divergentes em Zara (ausência de resposta).

Há também uma concretização negativa motivada por dois fatores: falta de oportunidade/espço para a pedagogia de gírias (Valentina) e idealização da fala nativa (Xênia).

Apenas em Umberto, podemos encontrar o método real livre e contextualizado, já que o professor, de fato, ensina gírias em suas aulas. Ainda em relação ao método, somente em Valentina, encontramos a subcategoria 'formas de interação' que diz respeito a atividades em pares (método idealizado por ela).

Ainda na dimensão de ensino de gírias, em Valentina e Xênia, aparecem as dificuldades de desatualização (efemeridade, acesso das gírias) e metodológica (escassez de material didático, indisponibilidade de tempo).

Em relação ao uso de gírias, na fala, apenas Umberto as utiliza, enquanto que em textos escritos (não considerando a internet), apenas Xênia faz tal uso. No que tange à gíria recorrente na memória, há uma ausência em Umberto e Zara.

Acerca do uso negativo de gírias, aparecem duas subcategorias apenas em Valentina: comunicação unidirecional dos alunos e auto-restrição. Enquanto que em Xênia, encontramos a subcategoria 'porção' também na dimensão de uso negativo.

Em relação à atitude do professor frente ao uso de gírias por alunos, apenas Valentina não apresenta restrições, uma vez que a professora demonstra

aceitar a bagagem linguístico-cultural do aluno. O quadro 20 sumariza as divergências entre as cognições dos quatro entrevistados.

Quadro 20 – Diferenças entre as Cognições dos Professores

- Concepção de linguagem: Comunicativa (habilidades orais);
- Atualização do Conhecimento: ambivalente;
- Campo Semântico para a Pedagogia de Gírias: ausência de resposta;
- Concretização de Gírias nas Aulas de LE: falta de oportunidade/espço, idealização da fala nativa;
- Método: real, contextualizado e formas de interação;
- Dificuldade de Ensino: desatualização e metodológica;
- Gíria Recorrente na Memória: ausente;
- Uso de Gírias: internet, forma escrita e auto-restrição (com alunos);
- Atitude Positiva em Relação ao Uso de Gíria por Alunos: aceitação da bagagem linguístico-cultural do aluno

Fonte: o próprio autor

Diante da discussão acerca das semelhanças e diferenças entre os participantes, com a próxima seção deste capítulo, pretendo aprofundar a análise dos dados, discutindo a principal ideologia que embasa as percepções dos professores.

Neste capítulo, illustrei as primeiras três etapas do processo de análise de dados qualitativos pela *Grounded Theory*. Assim, vimos a microanálise, codificação aberta e codificação axial. Também, analisei pormenorizadamente cada categoria e subcategoria dos entrevistados Xênia, Umberto, Zara e Valentina. Em sequência, trouxe um estudo comparativo dos quatro participantes. Com isso em pauta, o próximo capítulo traz as fases finais da interpretação das cognições e percepções dos professores entrevistados.

4 ANÁLISE SINTAGMÁTICA⁴⁸: INTER-RELAÇÕES HIPONÍMICAS E HIPERONÍMICAS=TEORIA

Após estudarmos minuciosamente cada categoria dos professores, levando em conta suas propriedades e características, passo para a próxima e última fase da *Grounded Theory*. Nessa etapa, procuro o elo que conecta todas as categorias (hipônimos) e dimensões (hiperônimos) e, assim, me permite teorizar sobre o fenômeno que ocorre com/entre os meus entrevistados, ou seja, suas percepções sobre conhecimento/uso/ensino de gírias nas aulas de inglês como LE.

Antes de iniciar a última fase analítica, julgo pertinente explorar os discursos que moldam as percepções (e, portanto, as cognições) dos participantes desta pesquisa. Logo, é preciso ir a um nível de análise mais profundo e investigar que percepções são base das cognições apresentadas. Para tal finalidade, apresento a próxima seção deste capítulo.

4.1 PURO X IMPURO / SAGRADO X PROFANO

Diante de todas as questões levantadas e exploradas nas seções analíticas anteriores, convido o leitor a mergulhar a um nível de análise mais profundo. Tal nível diz respeito ao desvendamento dos discursos que subjazem às cognições dos professores entrevistados (MACHIN, 2012; WODAK, 2009). Enfatizo que as ideologias⁴⁹ presentes nesses discursos moldam a forma como os professores percebem as gírias e, conseqüentemente, moldam suas cognições.

Relembro que há basicamente dois discursos coexistentes no que dizem respeito às gírias: um discurso apoiado na visão purista de língua que as considera feias, pobres, que maculam a língua entre outras conotações negativas; em contrapartida, há o discurso que considera o vocabulário gírio enquanto elemento cultural, enriquecedor da língua e outras conotações positivas.

Nesse sentido, vimos que os professores apresentam concomitantemente os dois discursos em suas cognições: se por um lado eles estão

⁴⁸ REIS (2011).

⁴⁹ Pelos pressupostos da Análise Crítica do Discurso (MACHIN, 2012; WODAK, 2009), ideologia é entendida aqui como o meio pelo qual valores e princípios refletem interesses de certos grupos sociais. Nesse viés, a ideologia é a forma pela qual grupos sociais (poderosos) impõem poder sobre outros.

conscientes da importância das gírias na língua e para o ensino, por outro ainda estão ‘presos’ a certas ideologias vinculadas à perspectiva de língua pura e homogênea. Na análise, notamos que uma das grandes dificuldades, encontrada pelos professores, em lidar com as gírias em sala de aula deve-se a questão semântica. Em consequência, o uso e ensino de gírias são ausentes e/ou restritos em algumas situações.

Assim, trago nesta seção uma análise que vai além da simples descrição de que o vocabulário gírio é estigmatizado. Portanto, investigo as origens de tal estigma no intuito de compreender as verdadeiras bases que sustentam as cognições dos professores.

Com essas observações em mente, entendo que as restrições/ausências supracitadas são consequências das ideologias de pureza e sacralidade presentes na sociedade. Nesse viés, Burgen (1997) assevera que as sociedades ocidentais prezam por valores de pureza e limpeza. Em complemento, o Burgen (1997, p. 19, *tradução minha*⁵⁰) argumenta que:

A linguagem tabu está longe de ser uma concepção ambígua. Ela tem uma dimensão estética relacionada com o feio e bonito, uma dimensão moral relacionada com o bom e o mau, também há uma dimensão higiênica relacionada com o limpo versus sujo. Esses conceitos estão relacionados entre si e estão intimamente ligados à cultura na qual vivemos. Há uma obsessão em manter nossos corpos limpos, bem como qualquer coisa que sai do nosso corpo, como: fezes, urina, secreção nasal, suor, secreção menstrual, cuspe, sêmen, cera de ouvido e outros odores que provocam sentimentos de nojo, sujeira e vergonha. Além disso, há sempre o desejo de manter limpas nossas almas e língua.

Pelo excerto exposto, podemos compreender as razões pelas quais os professores tentam, às vezes, evitar as gírias, uma vez que seu campo semântico, em alguns casos, remete a tudo que as pessoas tentam evitar: ‘sujeira’, ‘feiura’, entre outros. Como apontam Andersson e Trudgill (1990, p. 36, *tradução*

⁵⁰ Taboo language is far from an unambiguous concept. It has as aesthetic dimension related to ugly and beautiful, a moral dimension related to good and evil as well as a hygienic dimension related to clean versus dirty. These concepts are related to each other and are closely tied to the culture we live in. This is an obsession to keep our bodies clean and anything that leaves our body such as faeces, urine, mucus, swear, menstrual blood, spittle, semen, ear wax and smells of the body evoke feelings of disgust, filth and shame. In addition, there is also a desire to keep our souls and language clean

*minha*⁵¹), “muitas pessoas querem jogar fora toda a imundice, sujeira e blasfêmia de suas línguas”

Essa atitude de ‘expulsar’ tudo que é feio e ruim da língua é reflexo de uma ideologia, fortemente influenciada pela religião, em especial, o Cristianismo (FOUCAULT, (1978, 1997, 2009). Como afirma Holster (2005), a linguagem tabu é sócio, histórica e religiosamente proibida.

No que diz respeito ao referente sexo, em especial, Foucault (1978,1997) argumenta que a forte influência da Igreja Católica nas sociedades moldou uma ideologia moralista que controlava a sexualidade humana, já que, para o Cristianismo, esta era considerada um mal, pecado. Dessa forma, a sexualidade foi silenciada e/ou controlada durante muitos séculos: a atividade sexual era controlada por leis civis e religiosas, palavras referentes ao sexo deveriam ser evitadas ou proferidas apenas por pessoas habilitadas, “não havia nada a dizer sobre essas coisas, nada a ver e nada a saber” (FOUCAULT, 1978, p, 4, *tradução minha*⁵²). Nesse mesmo viés, Fromkin, Blair e Collins (1996, p. 315, *tradução minha*⁵³) preconizam que “primeiro você é proibido de fazer algo, então, você é proibido de falar sobre isso”.

Foucault argumenta que embora a moral ditada pelo Cristianismo pautasse em fundamentos duvidosos e com uma grande dose de hipocrisia, tal ideologia ainda persiste na contemporaneidade. Diante de tal fato, fica evidente a razão do estigma do campo semântico ligado à sexualidade.

Por meio das discussões propostas nesta seção, concluo que os dois discursos coexistentes acerca de gírias estão presentes nas cognições dos professores entrevistados. Uma vez que um discurso se opõe ao outro, entendo que tais cognições refletem uma percepção, que por sua vez é configurada pelos pares de antíteses: pureza-impureza e sacralidade-profanidade. Como pudemos notar, há um cultivo à ‘pureza’ na língua que é motivado por ordem religiosa, o que nos remete à ideia do cultivo à ‘sacralidade’.

Desse modo, reitero a relação entre cognição e percepção defendida nesta dissertação. Se os professores pensam/acreditam (cognição) que gíria é inadequada devido ao campo semântico, é porque eles têm uma percepção de

⁵¹ Many people want to throw out the filth, the dirt and the blasphemy from their language.

⁵² There was nothing to say about such things, nothing to see and nothing to know.

⁵³ First you are forbidden to do something; then, you are forbidden to talk about it.

limpeza, pureza e sacralidade da língua. Portanto, suas percepções implicam no modo como eles pensam, acreditam, entendem sobre gíria.

Após essa tentativa de compreender os discursos subjacentes às cognições dos professores, enquanto discursos que refletem estruturas sociais e históricas praticamente invisíveis, mas que, ao longo dos tempos instituíram e ditaram valores sociais do que é certo e errado, permitido e banido, na próxima seção, concluo a análise dos dados produzidos nesta pesquisa.

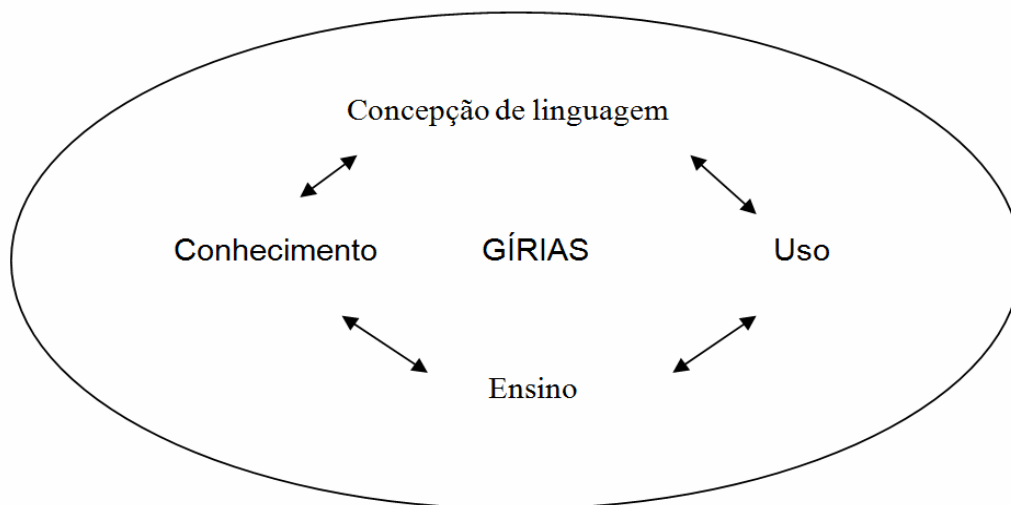
4.2 INTER-RELAÇÃO ENTRE CATEGORIAS E DIMENSÕES: TEORIZANDO

Antes de apresentar a teoria, pelo método *Grounded Theory*, a qual defendo, é necessário esboçar a análise das dimensões maiores (hiperônimos) das cognições dos professores participantes (os hipônimos foram analisados no capítulo anterior). Quatro dimensões foram produzidas na análise: linguagem, conhecimento, ensino e uso de gírias. Uma vez que a teoria é o elo dessas categorias e dimensões, explico que elas não estão isoladas, pelo contrário, cada uma está intimamente ligada a outra em via de mão dupla, a saber:

1. A concepção de linguagem que os professores têm molda a forma do quanto eles aprendem (conhecem de) gírias, como eles ensinam e usam as gírias dentro e fora de sala.
2. O conhecimento de gírias é reflexo da concepção de linguagem e também influencia no ensino e uso de tal vocabulário.
3. O ensino é reflexo do conhecimento/uso de gírias e concepção de linguagem.
4. O uso de gíria é reflexo do conhecimento e concepção de linguagem dos professores e influencia o ensino.

A visualização de tais premissas encontra-se na figura 2:

Imagem 2 – Inter-relação das Dimensões

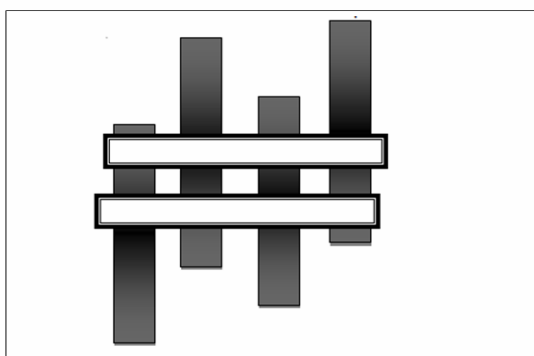


Fonte: o próprio autor

Posto isto, relembro que, para o método da *Grounded Theory*, apenas os resultados que são comuns em todos os participantes (ou pelo menos na maioria) são capazes de sustentar a teoria gerada, uma vez que o referido método necessita de abundância de dados para ter validade.

Nesse viés, trago na próxima imagem (3) o esquema que ilustra a forma de como dos dados são considerados na *Grounded Theory*. As colunas verticais representam os quatro professores entrevistados. Notamos que cada coluna vertical é colocada em posições diferentes, simbolizando a heterogeneidade dos participantes. As colunas horizontais representam os dados que são em comum em todos os participantes, ou seja, as colunas perpassam todos os candidatos.

Imagem 3 – Dados Usados para a Geração da Teoria⁵⁴



Fonte: o próprio autor

⁵⁴ Esquema proposto pela orientadora desta dissertação, Dr^a Simone Reis.

Com tais princípios em pauta, exponho a teoria gerada. Lembremos que tal teoria é a explicação de um determinado fenômeno que acontece com determinados indivíduos em determinado contexto. Por motivos de clareza, denomino os termos: *Fenômeno*, percepção de professores; *indivíduos*, professores de inglês do Ensino Médio; *contexto*, escolas públicas do município de Cornélio Procopio-PR.

Proponho que tal teoria seja a resposta para a seguinte pergunta: O que *pensam*⁵⁵ professores de Inglês (do Ensino Médio, do município de Cornélio Procopio) a respeito de gírias? Assim, proponho a possível explicação:

Quadro 21 – Teoria Gerada: Elo entre Hipônimos e Hiperônimos

Os professores apresentam uma concepção de linguagem sustentada em múltiplas habilidades, com explícita referência às quatro habilidades linguísticas propostas por Canale e Swain (década de 80): compreensão auditiva, fala, leitura e escrita. No que diz respeito à educação formal, eles avaliam a existência de uma lacuna, e essa, por sua vez, influencia o conhecimento de gírias que eles possuem, que é limitado/restrito. Em linhas gerais, tal conhecimento advém de materiais autênticos, tais como: material impresso, áudio e audiovisual. Os professores, em certa medida, procuram atualizar os conhecimentos (de gírias), também, por meio de materiais autênticos.

No que tange ao ensino de gírias, há a existência de um campo semântico restrito. Em sala de aula, a concretização de gírias acontece com pouca frequência. No entanto, o método (virtual) seria apoiado em materiais autênticos. O conhecimento limitado dos professores exerce notável influência, já que eles vêm uma dificuldade metodológica (falta de acesso às gírias, falta de material didático) e uma dificuldade semântica (dificuldades em lidar com palavrões, palavras referentes a sexo, partes do corpo entre outros). Tal dificuldade revela uma ideologia, religiosamente influenciada, que exalta a sacralidade da língua, em que assuntos ligados ao sexo são silenciados. Embora limitem o ensino de gírias, os participantes reconhecem a importância de tal vocabulário e elencam alguns potenciais que favorecem a pedagogia de gírias: elemento cultural, presença vasta na língua, apreciação positiva dos alunos, possibilidade de maior domínio linguístico.

⁵⁵ O verbo pensar implica em cognição, que por sua vez está embasada em certas percepções.

É nítida a interligação entre o conhecimento de gírias que os professores têm e o uso que eles fazem desse recurso linguístico. Tal uso ocorre tanto dentro quanto fora do contexto de sala de aula. Em sala, o uso se justifica enquanto recurso pedagógico (decodificação textual, comparação entre línguas, explicação de diferenças entre oralidade e escrita) e fora de sala, servindo a propósitos como informalidade e autenticidade. Também, ocorrem gírias presentes na memória (de cunho sagrado e imperialista). Na forma escrita, a gíria não é usada, uma vez que os participantes demonstram ser influenciados por uma ideologia que ressalta o valor de pureza e prestígio à norma. Em complemento, os professores apresentam uma atitude positiva em relação ao uso de gírias por alunos, no entanto, há restrições de campo semântico, o que revela as ideologias de pureza e sacralidade supramencionadas.

Diante do exposto, as percepções dos professores acerca de gírias oscilam entre positividade e negatividade, restrição e liberdade, pureza e impureza, sacralidade e profanidade, já que revelam a coexistência de dois discursos (acerca de gírias) que são ambivalentes.

Fonte: o próprio autor

Após a explicação do fenômeno teorizado nesta pesquisa, na próxima seção deste capítulo, detalho o retorno das análises aos participantes que constitui, também, importante parte do processo analítico.

4.3 RETORNO DAS ANÁLISES AOS PARTICIPANTES

Com o retorno das análises aos participantes, objetivo manter princípios éticos, tanto com relação aos participantes desta pesquisa (em consonância com o documento TCLE, no apêndice C) quanto com relação à pesquisa em si, em especial, com a análise dos dados. Dessa forma, tal retorno foi feito via correio eletrônico (*e-mail*), em que anexe a parte analítica de cada professor (individualmente), solicitando-lhes apreciação de minha análise (apêndice J). Dos quatro participantes, obtive respostas apenas de Xênia e Umberto. O excerto a seguir ilustra a resposta de Xênia (*e-mail* completo):

Olá Fábio, adorei sua análise, vou me policiar com os " NÉS" que utilizei (rs), acho que gravar uma entrevista me bloqueou muito em relação ao que gostaria de responder, pois sou muito tímida. Porém, seu trabalho está impecável, pretendo desenvolver essas habilidades que ficaram a desejar, mas sempre que precisar conte com minhas contribuições. Abraços (*e-mail* recebido em 30/11/2013, às 7:31).

Embora os objetivos desta pesquisa nunca fossem avaliar o desempenho linguístico dos participantes durante a entrevista, tanto Xênia (no excerto anterior) como Umberto (no próximo excerto, *e-mail* completo) apresentaram essa preocupação.

Nusss... que mico...Li, dei risada... eu gaguejo pra caralho... kkkkkkkkkkkkkkk vc poderia ter editado, tirado as partes em que eu titubiei... kkkkkkkkk Mas gostei, achei sua análise bem embasada, concordo com quase tudo, fiquei um pouco preocupado com a questão do complexo de inferioridade do falante não-nativo, mas concordo mesmo assim... a gente tem esse complexo mesmo, inclusive as vezes esse complexo se transforma em fobia na hora de falar com algum falante nativo... e até agora ainda não entendi a questão do campo semântico... kkkkkkkkkkkkkkk. Abraço meu querido, tudo de bom (*e-mail* recebido em 16/12/2013, às 10:44).

Pelo exposto, entendo que os participantes concordam com as minhas interpretações. A questão do campo semântico levantada por Umberto (no *e-mail*) diz respeito à discussão, sobre a dificuldade de compreensão do termo, que levantei no capítulo 3. Diante disso, para versão final desta pesquisa, mantenho, sem nenhuma alteração, minha análise dos dados.

No segundo capítulo de análise, ilustrei a parte final da geração da teoria pelo método *Grounded Theory*, ou seja, a codificação seletiva. Em tal etapa, as categorias e dimensões foram (como dever ser) unidas por elo com o qual explico o fenômeno que ocorre com os participantes. Antes de ilustrar a teoria, julguei pertinente investigar as ideologias ocultas nas cognições dos professores (valores de pureza e sacralidade). Também, expliquei como as dimensões maiores (linguagem, conhecimento, ensino de uso de gírias) estão intimamente interligadas. Por fim, ilustrei a importância do retorno das análises aos participantes, bem como a forma como isso ocorreu. Assim, exponho no próximo capítulo as considerações finais desta investigação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, de modo propositadamente conciso, trago um panorama geral de todos meus passos nesta dissertação, bem como retorno aos objetivos e às minhas perguntas de pesquisa na tentativa de possíveis respostas. Além disso, ao final do capítulo discorro sobre as limitações, contribuições e implicações de minha pesquisa.

Na introdução deste escrito, ilustrei minha justificativa, objetivos e perguntas de pesquisa (retomo estes dois últimos tópicos em uma seção separada mais adiante). Reitero que foram vários os motivos que me motivaram a realizar este estudo: interesse pessoal pelo tema, experiência profissional na área, escassez na literatura acerca de pesquisas sobre gírias nas aulas de inglês no contexto brasileiro, a ampla presença do fenômeno de gírias na língua e o desejo de verticalização⁵⁶ na carreira acadêmica. Ainda na introdução, apresentei sucintamente os pressupostos teórico-metodológicos desta pesquisa.

O primeiro capítulo, que diz respeito à teoria que embasa esta investigação, intitulado ‘Gírias nas Aulas de Inglês como Língua Estrangeira’, foi dividido em duas grandes seções. Na primeira parte, ilustrei a concepção de língua que parece estar em consenso entre os linguistas na contemporaneidade. Tal exposição se fez necessária para compreender quão heterogênea a língua é, portanto, passível a diversos tipos de variação, sendo a gíria um exemplo. Seria incoerente discorrer sobre variação linguística e gírias sem mencionar os princípios básicos da ciência que trata especificamente de tal assunto, a Sociolinguística.

A segunda parte do capítulo teórico diz respeito a um levantamento bibliográfico (nacional e internacionalmente) de estudos sobre gírias nas aulas de inglês. Tal revisão mostrou que pouco tem sido investigado acerca da referida temática. Os resultados das poucas pesquisas na área apontam atitude positiva para o ensino e aprendizagem de gírias. Os principais argumentos para tal pedagogia são: As gírias estão amplamente difundidas na língua, fazendo parte do cotidiano dos falantes nativos; elas refletem a cultura do país; o aprendiz precisa ser capaz de

⁵⁶ Faço alusão aos planos verticais e horizontais. Nesse sentido, no contexto acadêmico, entendo horizontalização da carreira como práticas que levam um indivíduo a uma mesma titulação acadêmica (um mesmo plano, nível). Por exemplo, pessoas que fazem vários cursos de pós-graduação (*lato sensu*) horizontalizam a carreira. Já verticalização diz respeito à elevação do nível acadêmico. quando um(a) aluno(a) sai de *lato sensu* para *stricto sensu*, por exemplo, ou de mestrado para doutorado, esse(a) estudante verticaliza sua carreira.

se comunicar em diferentes contextos, como os informais, por exemplo, que, por sua vez, são fontes ricas de gírias (conhecimento sociolinguístico e pragmático); há uma discrepância entre a língua ensinada nas salas e a língua utilizada efetivamente em situações reais de uso da língua; e, por último, domínio de gírias está associado a bom desempenho linguístico.

No segundo capítulo intitulado 'Percurso Metodológico', apresentei a natureza deste estudo, incluindo os princípios epistemológicos, ontológicos e metodológicos. Na sequência, explicito o contexto, incluindo todos os participantes que, de forma direta, contribuíram para esta investigação. São eles: professores entrevistados, diretores e pedagogos, eu (pesquisador), minha orientadora, trianguladores e professores da banca de avaliação deste trabalho. Além disso, explico todo o processo de análise de dados, incluindo a geração, preparação, unidade de análise (percepção), o método utilizado (*Grounded Theory*), triangulação (inter-subjetividade). Por fim, demonstrei preocupação ética tanto com a pesquisa quanto com os participantes.

No terceiro capítulo 'Análise Paradigmática: Hipônimos', realizei uma análise pormenorizada e individualizada de cada categoria analítica (hipônimos). Com tal análise, cheguei às seguintes conclusões: *Os professores demonstram uma concepção de linguagem pautada em múltiplas habilidades; eles avaliam a existência de uma lacuna na educação formal e essa, por sua vez, influencia o conhecimento de gírias que eles possuem, que é limitado/restrito; tal conhecimento/atualização ocorre por meio de materiais autênticos. Acerca do ensino de gírias, há a existência de um campo semântico restrito, e a concretização acontece em raras situações; o método (virtual/idealizado) é apoiado em materiais autênticos; há uma dificuldade metodológica e semântica para o ensino. Embora haja restrição/ausência de gírias, há um reconhecimento da importância de tal vocabulário: elemento cultural, presença vasta na língua, apreciação positiva dos alunos, possibilidade de maior domínio linguístico entre outros. O uso ocorre tanto dentro (recurso pedagógico) quanto fora do contexto de sala de aula (informalidade e autenticidade); também, ocorrem gírias presentes na memória; há ausência na escrita; e por fim, os professores apresentam uma atitude positiva em relação ao uso de gírias por alunos, com restrições de campo semântico.*

No quarto capítulo 'Análise Sintagmática: Inter-relações Hiponímicas e Hiperonímicas= Teoria', demonstro como as dimensões maiores

(hiperônimos) estão interconectadas, de forma que uma completa o sentido da outra. Antes de expor tal relação, levantei discussões acerca dos discursos subjacentes às cognições dos entrevistados. Tal análise revelou a ideologia de pureza presente nas sociedades ocidentais, bem como a ideologia (religiosamente construída) sobre a sacralidade da língua. Enfim, apresentei a teoria gerada, que foi a combinação da análise do capítulo 3 mais as discussões levantadas no capítulo 4. Ao final do capítulo, expus o processo de retorno das análises aos participantes. Uma vez que entendo que tal retorno é processo final da análise, illustrei tal procedimento no capítulo de análise e não aqui nas considerações finais, como é o de costume em muitos trabalhos.

Após esse panorama conciso do presente estudo, retorno às perguntas de pesquisa, bem como aos objetivos na próxima seção.

5.1 PERGUNTAS DE PESQUISA E OBJETIVOS

Com esta seção, objetivo responder as minhas perguntas de pesquisas, feitas no início deste estudo. Em complemento, pretendo discutir de que forma e como meus objetivos foram alcançados.

Utilizando-me da teoria gerada nas análises, passo agora às possíveis respostas. Antes, relembro as minhas perguntas de pesquisa: qual o espaço, se algum, que a gíria ocupa no ensino e aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira? Que percepções formam a base das cognições dos professores sobre gírias em aulas de inglês? Que argumentos são colocados por professores à sustentação dessas cognições? Qual a base de tais argumentos?

1. Qual o espaço, se algum, que a gíria ocupa no ensino e aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira?

Para responder a essa pergunta, primeiramente, preciso deixar os termos ensino e aprendizagem de forma distinta, pois a resposta varia de um termo para o outro. No ensino, a gíria ocupa um espaço restrito, muitas vezes ausente. Os professores não estão preparados para lidar com a questão. Tal despreparo deve-se ao conhecimento limitado do objeto de trabalho, à falta de material didático na área, à dificuldade semântica, já que os professores estão presos a uma ideologia da pureza e sacralidade que, de certa forma, os inibe de lidar com o tema em sala de aula. No que diz respeito à aprendizagem de gírias, devemos considerar dois tipos

de indivíduos: aluno e professor. A aprendizagem do aluno é consequência do cenário exposto no ensino, ou seja, é uma aprendizagem com lacunas severas, já que o ensino de gírias raramente acontece em sala. Assim, os alunos aprendem gírias quando eles próprios perguntam ao professor. Basicamente, as situações de ensino ocorrem a partir da curiosidade dos alunos ou quando o vocabulário aparece, ocasionalmente, em algum texto trabalhado em sala. Já a aprendizagem do professor, é por meio de materiais autênticos, geralmente impressos e audiovisuais. É também por esses materiais que os professores se atualizam. Pelo relato dos docentes, tal atualização parece não ser constante ou suficiente para um conhecimento seguro do objeto de trabalho (as gírias), já que os próprios professores admitem ter conhecimento restrito/limitado de tal vocabulário.

2. Que percepções formam a base das cognições dos professores sobre gírias em aulas de inglês?

A resposta a esse questionamento caminha em duas direções opostas. Assim, os docentes apresentam percepções tanto positivas quanto negativas sobre gírias. Eles reconhecem algumas potencialidades para a pedagogia do vocabulário, mas ao mesmo tempo apresentam desconforto com o campo semântico (referente ao sexo, em especial), assim, julgando tal referente como 'inapropriado', razão pela qual há restrições/ausências. Em complemento, há ausência de gírias em textos escritos, independentemente do campo semântico. Portanto, as percepções dos professores oscilam entre positividade e negatividade no que diz respeito ao uso e ao ensino de gírias.

3. Que argumentos são colocados por professores à sustentação dessas cognições?

Como visto na questão anterior, há duas visões diferentes (positiva e negativa) sobre o vocabulário gírio. Nesse viés, os participantes sustentam a cognição positiva com os seguintes argumentos: elemento cultural, presença vasta na língua, apreciação positiva dos alunos, possibilidade de maior domínio linguístico. Para a visão negativa, não há argumentos explícitos. Assim, pelos dados e por inferência, entendo que os professores julgam a gíria como inapropriada para e escrita, já que têm a percepção que tal vocabulário pode 'sujar' a pureza que existe na língua. Além disso, as gírias com referentes à sexualidade e partes do corpo causam certo desconforto, por isso os entrevistados tentam evitar o uso/ensino de tal vocabulário.

4. Qual a base de tais argumentos?

Como nas questões anteriores, a resposta a esse questionamento direciona-se a dois vieses: base dos argumentos para visões positivas de gírias e negativas. A base que sustenta os argumentos positivos em relação às gírias não é totalmente explícita, por isso, recorro mais uma vez à inferenciação. Dessa forma, entendo que a atualização de conhecimentos, que os docentes afirmaram fazer, embasa tais argumentos, uma vez que a literatura na área, majoritariamente, preconiza a pedagogia de gírias. No que tange à base para os argumentos negativos, como discuti no quarto capítulo, os professores são fortemente influenciados por uma ideologia que exalta os valores de limpeza, pureza e sacralidade na língua, portanto, há certa resistência no uso ensino do vocabulário gírio.

Com as perguntas de pesquisa respondidas, retorno aos meus objetivos, previamente delineados. Essa retomada me possibilita expor até que ponto pude atingi-los. Posto isso, o objetivo geral desta pesquisa foi:

1. Investigar percepções de professores do Ensino Médio no que concerne à pertinência e/ou possibilidade de ensino e aprendizagem de gírias em aulas de inglês como língua estrangeira.

Considero ter alcançado plenamente esse objetivo. As percepções e cognições analisadas mostram que tal ensino é pertinente e possível, contudo há alguns obstáculos, como afirmado anteriormente: despreparo do professor em lidar com certos campos semânticos, escassez de material didático e pesquisas na literatura, conhecimento limitado do professor entre outros.

Os objetivos específicos foram:

2. Identificar o espaço (se algum) que a gíria ocupa na aula de língua inglesa.

Esse objetivo também foi plenamente alcançado, uma vez que consegui responder a minha primeira pergunta de pesquisa, que por sua vez, coincide com esse objetivo.

3. Conhecer os argumentos que os professores sustentam suas cognições a respeito da referida temática

Também considero ter alcançado esse objetivo, uma vez que pude responder satisfatoriamente à minha terceira pergunta de pesquisa, que coincide com tal objetivo.

Com a devida retomada de perguntas e objetivos de pesquisa, delimito, na próxima seção, algumas limitações da presente pesquisa.

5.2 LIMITAÇÕES

Como exposto anteriormente, tanto minhas perguntas de pesquisa quanto meus objetivos foram alcançados satisfatoriamente. Assim, acredito ter cumprido com minhas tarefas de pesquisador, que foram previamente delineadas para fins desta dissertação. No entanto, admito que esta pesquisa poderia ter sido melhor explorada, o que não ocorreu pela minha falta de experiência em pesquisa à época das coletas de dados.

Assim, reconheço algumas limitações. A primeira diz respeito ao processo de coleta de dados. Como visto em momento anterior, alguns argumentos colocados pelo professores para percepções de gírias foram expostos por inferência minha, já que não explorei tais questões no momento da entrevista.

Outra limitação foi ter usado como instrumento-piloto uma aluna de doutorado na área de Linguística, já que minha pesquisa era com professores do Ensino Médio. Como resultado, os entrevistados tiveram dificuldade com certos termos, o que me fez ter que pausar a entrevista para devidas explicações. Mesmo assim, pela falta de compreensão do termo, a professora Zara recusou-se a responder a pergunta sobre 'campo semântico', o que me faz lamentar a 'perda' de dados que pode ter ocorrido.

Em complemento, a entrevistada Xênia relatou, no *e-mail* de retorno de análises, que estava muito nervosa com a entrevista, o que de certa forma a inibiu de explorar mais certas questões.

Apesar das limitações supracitadas, a presente pesquisa tem importantes contribuições, as quais delinhei na próxima seção.

5.3 CONTRIBUIÇÕES

Com esta pesquisa, ofereço algumas possíveis contribuições para a academia. A primeira delas diz respeito à originalidade e ineditismo. Como mostrei na revisão da literatura, minha pesquisa é a primeira a explorar a questão de conhecimento, ensino e aprendizagem de gírias nas aulas de inglês no Brasil. Uma

vez que esta pesquisa é pioneira nesse assunto no referido contexto, contribuo expandindo a literatura.

É certo que alguns estudos foram feitos no contexto internacional. É certo também que muitos resultados desta dissertação apenas confirmam os resultados obtidos nas pesquisas internacionais, como por exemplo: os professores têm conhecimento limitado de gírias, o ensino acontece a partir da curiosidade do aluno, o domínio de gírias associa-se a maior domínio linguístico, a gíria está amplamente presente na língua e é elemento cultural, daí a razão em favor da pedagogia do vocabulário, falta de material didático e lacuna na educação formal, entre outros. Mesmo assim, atribuo relevância ao estudo, já que um contexto novo (Brasil) e novos participantes foram investigados, portanto tais confirmações servem para dar mais consistência à literatura existente.

A presente pesquisa não só confirma muitos dos resultados obtidos internacionalmente, mas também apresenta resultados inéditos: O ensino de gírias ocorre raramente e, ainda assim, ocorrem restrições de campo semântico (referente à sexualidade, em especial). Também encontrei o elemento de passividade em relação à atualização de conhecimentos de gírias (como é o caso de Zara). Além disso, investigo a razão pela qual os professores os professores se sentem desconfortáveis em lidar com tal linguagem considerada tabu.

Novamente, minha pesquisa mostra-se original e inédita, contribuindo para expansão na literatura, já que é o único estudo que combina as dimensões de concepção de linguagem, conhecimento, ensino e uso de gírias e explora a ligação dessas dimensões, já que os estudos na área, majoritariamente, tratam apenas de uma ou duas dessas dimensões. Isso me possibilitou ir além da descrição dos fatos e explorar a base das percepções dos professores. Levanto discussões cruciais acerca das ideologias subjacentes aos discursos dos professores, o que me possibilitou compreender as bases dos argumentos colocados pelos professores.

Também, como indicado na defesa desta dissertação, os resultados de pesquisa possibilitam uma ampliação do conceito de proficiência linguística, já que indicam que a proficiência de uma língua também inclui do domínio de gírias/palavrões, expressões coloquiais. Lembro que além do domínio, o conhecimento sociolinguístico e sociopragmático são imperativos, uma vez que é preciso saber como, onde e com quem usar o referido vocabulário.

Além do exposto, minha pesquisa traz contribuições metodológicas, em especial, no que tange à análise de dados qualitativos, já que se utiliza dos conceitos de hipônimos e hiperônimos que, no campo de Linguística Aplicada, são recentes (REIS, 2013). Em complemento, trago uma completa e atualizada revisão da literatura acerca de ensino e aprendizagem de gírias em língua estrangeira.

Após ter exposto as contribuições que esta pesquisa trouxe, finalizo esta dissertação com as possíveis implicações que este estudo pode ocasionar no contexto em que ela se aplica.

5.4 IMPLICAÇÕES

Espero que a presente dissertação traga implicações positivas no campo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, tanto em pesquisas quanto no contexto de sala de aula.

Como exposto ao longo desta pesquisa, a temática em torno do conhecimento, uso, ensino e aprendizagem de gírias nas aulas de LE tem sido raramente explorada por inúmeros motivos: estigma, conhecimento limitado, receio em lidar com a questão em sala de aula. Sobre esse último, é importante destacar que o professor é pressionado pela sociedade (pais de alunos, mídia entre outros) a ensinar a norma-culta nas aulas de línguas. Portanto, essa pressão, certamente, reforça o medo, receio, e desmotivação do professor em trabalhar com o tópico em sala de aula (embora os documentos oficiais para o ensino de LE prescrevem o uso de ensino de variedades linguísticas, incluindo a gíria).

Nesse viés, entendo que só o conhecimento de gírias por parte do(a) professor(a) não garante necessariamente que tal vocabulário será ensinado. Toda a pressão para que o (a) docente ensine a norma-culta/culta, faz com que ele(a) saia de sua zona 'segura' caso opte por ensinar algo diferente dos 'padrões'. Afinal de contas, não ensinar (o tempo todo) a norma (considerada a correta) implica em avaliação negativa/rejeição por parte da sociedade. Portanto, além de questões linguísticas, o(a) docente também enfrenta questões de cunho social.

Com isso em mente, espero que esta pesquisa seja incentivadora para futuras investigações que possam problematizar questões como: de que forma as gírias podem ser ensinadas, o reflexo de tal ensino no desempenho comunicativo do aluno, a identidade do professor de línguas em relação às gírias, as percepções

dos alunos, as ideologias ocultas nos discursos sobre tal vocabulário, produção de material didático, entre outras.

Sobre produção de material didático, deixo claro que não defendo a ideia de se produzir material especificamente para gírias, com exercícios de paráfrases e descontextualizados, como acontece nos poucos materiais existentes. A ideia é a produção de materiais autênticos que abordem situações reais e diversas de uso da língua alvo, em que, com toda certeza, as gírias (como parte da língua) irão aparecer.

Além disso, há de se tomar o devido cuidado na forma como abordar tal vocabulário. A prática de se ‘traduzir’ uma gíria para a norma-padrão negligencia todo o potencial linguístico-cultural que tal vocabulário carrega consigo. Também, é preciso um preparo por parte do docente em ensinar gírias. O professor precisa conscientizar o aluno de quando, onde, porque e com quem usar gírias. Nesse viés, Mercury (1995) preconiza que “os alunos precisam entender o que constitui uma linguagem obscena e porque os falantes nativos escolhem usar tal linguagem, e o que isso significa sociolinguisticamente” (p. 13, tradução minha⁵⁷).

Posto isso, entendo que esta pesquisa pode trazer também implicações aos participantes, já que, os resultados nas análises encorajam os docentes a repensar em uma série de questões, tais como: suas práticas em sala de aula, o conhecimento acerca do objeto de trabalho, a atualização desse conhecimento e outras. Em complemento, esta pesquisa possibilita conscientização do quão complexo é o objeto de trabalho dos professores, a língua.

Nesse cenário de complexidade do universo linguístico, recordo-me de algumas sábias palavras que aprendi certa vez: as palavras não só significam coisas, mas elas fazem coisas. Portanto, é por meio da língua que os indivíduos atuam socialmente no mundo (construindo ou destruindo coisas), é por meio da língua que os indivíduos se incluem ou se excluem de certas esferas sociais. Então, permitamos que nossos alunos não só sejam inclusos na sociedade (como um todo), mas também que ajam sobre ela. Ensinemo-los língua (s), considerando suas múltiplas faces, é claro!

⁵⁷ learners need to understand what constitutes obscene language...” and why native speakers choose to use it, and what it signifies sociolinguistically

REFERÊNCIAS

- AGER, Simon. **Should slang be taught to learners of foreign languages?** Disponível em <http://www.cactuslanguagetraining.com/us/english/view/should-slang-be-taught-to-learners-of-foreign-languages/> . Acesso em 29 Set 2011.
- ALKMIN, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.v.01, p. 21-47.
- ALMEIDA, Laura de. Hip-Hop e a Formação da Identidade Cultural do Ensino de Língua Inglesa. In: III SIMPÓSIO NACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE: DILEMAS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE. 1., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012. p.1-10
- ANDERSSON, Lars & TRUDGILL, Peter. **Bad Language**. Londres: Oxford Basil Blackwell, 1990.160 p.
- ANDROUTSOPOULOS, Jannis. Non-native English and sub-cultural identities in media discourse. In: DEN FLEIRSPRÅKLEGE UTFORDRINGA/THE MULTILINGUAL CHALLENGE. 1, 2003, Oslo. **Anais...** Oslo: Novus, 2003. p.1-12
- BAGNO, Marcos. **Nada Na Língua É Por Acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 240p.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979. 205p.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 421p.
- BARRA, Melissa Ann. **Teaching Spanish slang, familiar language and electronic language in classroom**. 2007, 72fls. Dissertation (Master of Arts in Teaching Degree at the School for International Training, Brattleboro, Vermont) Boston University, Boston, 2007.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain De; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. **Introduction to text linguistics**. London ; New York : Longman, 1981.270p.
- BERA. Ethical Guidelines for Educational Research. 2011. Disponível em <<http://www.bera.ac.uk/>> Acesso em 05 maio 2012.
- BIERMAN, Rebecca. **The Place of Informal Language in the Middle- and High-School Foreign Language Classroom**. 2008, 60 p. Monografia (Senior Thesis for de degree of Bachelor of Arts for the Independent Scholar Program at Middlebury College), Middlebury College, Middlebury, 2008.
- BORG, Simon. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teacher think, know, believe and do. **Language Teaching**. Cambridge University Press, v. 36, n.1, p. 81-109, 2003.

BROWN, John Seely; COLLINS, Allan; DUGUID, Paul. Situated Cognition and the Culture of Learning. **Educational Researcher**. v. 18, n. 01, p. 32-42, 1989.

BRUNSTAD, Endre. Standard language and linguistic purism: **Sociolinguistica** v.17, n.1, p.52–70, 2003.

BULLARD, Winona et al. Slang. Disponível em <http://www.uncp.edu/home/canada/work/allam/1914-/language/slang.htm>. Acesso em 01 out 2011.

BULLARD, Winona et al. Slang..Disponível em <http://www2.uncp.edu/home/canada/work/allam/1914-/language/slang.htm> Acesso em 30 jan 2014.

BURGEN, Stephen. **Your Mother's Tongue: A Book of European Invective**. London: Indigo, 1997. 223p.

BURKE, David. Without Slang and Idioms, Students are in the Dark. **ESL Magazine**. V1, n. 5, p. 20-23, set-out, 1998.

CABELLO, Ana Rosa Gomes. **Processo de formação da gíria brasileira**. Alfa. São Paulo, v. 35,n.1, p.19-53, 1991.

_____. Aspectos Sociais na Formação da Gíria nas Subculturas. **UNILETRAS**.v.1, n. 13, p.1-15, 2001.

_____. Linguagens Especiais: Realidade Linguística Operante.**UNILETRAS**, v. 24, n. 01, p.167-182, dez, 2002.

_____. Gíria: Cor Social e/ou Associal. **GEL**. v. 32, n.1, p.1-7, 2003.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. 120p.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F. BENTES, A. C. 2001. **Introdução à linguística: domínio e fronteiras**. São Paulo. Cortez, 2001.2 ed. p.49-75.

CAMERON, Deborah et al. **Researching Language: Issues of power and method**. London: Routledge, 1992, p. 1-28.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Variação dialetal e o ensino institucionalizado da língua portuguesa In.: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 27-36.

CHIARANTANO, Stefan. Swear Words: Do They Have a Place in the EFL Classroom?. **Using English. Com**, v. 1, n. 01, p.1-2, abr-2005.

CLAERR, Thomas; GARGAN, Richard. The Role of Songs in Foreign Language Classroom. **OMLTA Journal**, v. 6, n.1, p.28-32, 1984.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research Methods in Education**. London: Routledge. 2000. 446p.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996.

CORADIM, Josimayre Novelli. **Leitura Crítica e Letramento Crítico: Idealizações, Desejos ou (im)possibilidades?** 2008, 122 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2008.

CORRÊA, Júlio César Portela. Gíria: O **Universo linguístico de adolescentes infratores do Paraná**. 2008 201fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2008.

D'ALMAS, Juliane. **Leitura Crítica: um estudo da aprendizagem de alunos-professores de inglês**. 2011, 152fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011.

DI PIETRO, Robert.J. **Language Structures in Contrast**. Newbury House, 1971.193p.

ENGKENT, Lucia Pietrusiak. Real People Don't Talk Like Books: Teaching Colloquial English: **TESL Canada journal/revue TESL du Canada** special v 1,n.1, p.225-234, nov 1986.

FAHIMNIA, Farzin; NAZERI, Maryam. Teaching and Learning Slangs as an Important Part of Intercultural Pragmatics, TEFL. **Corpus of Language and Nature**. v. 1, n.2, p. 1-3, Nov-2010.

FINE, Michele et al. Para Quem? Pesquisa qualitativa, representações e responsabilidades sociais. In.: DENZIN,N. K.; LINCOLN,Y.S. (Eds.) **Planejamento da Pesquisa Qualitativa**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006 p. 115 – 140.

FOUCAULT, Michel. **The History of Sexuality 1: The Will to Knowledge**. Translated by Robert Hurley. London: Penguin Books, 1978. 168 p.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996, 79p.

_____. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. São Paulo: Edições Graal, 1997. 293p.

_____. **História da sexualidade III: o cuidado de si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. São Paulo: Edições Graal, 2009. 270p.

FRASER, Bruce. Isulting Problems in a Second Language. **TESOL Quartely**. V.15, n.4, p- 435-441, 1981.

FROMKIN, Vicotoria; CLAIR, David; COLLINS, Peter. **An Introduction to Language**, 4 ed. Sydney, 1996. 590 p.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985. 128p.

GOODY, Jack; WATT, Ian. The Consequences of Literacy. **Comparative Studies in Society and History**. v. 5, n. 3, p. 304-345, apr-1963.

GRADDOL, David. **English next**. London: British Council, 2006. 132p.

GUBA, Egon. C. **The Paradigm Dialog**. North Carolina: Appalachian State University, 1990. p-16-27

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. Anti-Languages: **American Anthropologist**. V.78, n 3, p. 570–584, 1976.

HOMUTH, Kristin Jatkowski; PIIPPO, Allison. Slang in ESL Classroom. In.: MICHIGAN TEACHERS OF ENGLISH TO SPEAKERS OF OTHER LANGUAGES - CONFERENCE. 1, 2011, Michigan. **Anais....** Michigan: Mitesol, 2011, p. 40-49.

HOLSTER, Dianna. **An Investigation of ESOL Teacher's Attitudes Towards Teaching About Taboo English in the Second Language Classroom**. Dissertação, 2005. 206fls. (Mestrado em Linguística Aplicada). Auckland University of Technology, Auckland, 2005.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico: resultados preliminares**. Cornélio Procópio-Pr, 2010

JENSEN. John B. A Problemática das Variações Sociolinguísticas no Ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE). **Revista de Letras**. vol. ½, n.24, p.1-4, dez-Jan, 2002.

KACTHEN, Johanna. First Language Subtitles: Help or Hindrance? In: ANNUAL MEETING OF THE JAPAN ASSOCIATION OF LANGUAGE TEACHERS, 12, 1996, Hiroshima. **Anais...Hiroshima**, 1996, p.1-14..

KOCH, Ingedore Granfeld Villaça. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 208p.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 392p.

LÉON, Camila. Por que ensinar gírias nas aulas de inglês? Disponível em <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1114> Acesso em 08 ago 2011.

_____. **Gírias e o Aprendizado do Inglês**. Disponível em http://www.tottalmarketing.com/descricoes_noticia.php?go=21&index=50 Acesso em 08 ago 2011.

LINCOLN, Yvonna.; GUBA, Egon G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In.: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. (Eds.) **Planejamento da Pesquisa Qualitativa**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169- 192.

LUNARDI, Angelita Mendes. **O professor de línguas e o preconceito linguístico na metáfora da língua**. 2000. 102fls. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

MACHIN, David; MAYR, Andrea. **How to Do Critical Discourse Analysis: A Multimodal Introduction**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2012. 236p.

MARCUSCHI, Luiz. Antônio . **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 286p.

MATLIN, Margareth W. **Psicologia cognitiva**. 5 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004.403p.

MATTIELLO, Elisa. The Pervasiveness of Slang in Standard and Non-Standard English. In.: E. Lonati. (ed). **Mots Palabras Words: Studilinguistic**. v.6, 2005. p. 7-41,

MCCLEARY, Leland. **Sociolinguística**. Florianópolis: UFSC, 2009. 59p.

MERCURY, Robin-Eliece. Swearing: A "Bad" Part of Language; A Good Part of Language Learning. **TESL Canada Journau /Revue TESL Du Canada**. v.13, n.1, p.1-9, 1995.

MOLA, Andrea J. **Teaching Idioms in the Second Language Classroom: A Case Study for College-level German**. 1993, 53fls. Master's Research Paper (Graduate of School of Georgetown University). Georgetown University, Washington D.C., 1993.

OLIVER, Fiona Elizabeth. **Swearing and How to Deal with it in the Classroom**. 2011. 23fls. Monografia (Bachelor's degree in International Studies in Education). University of Iceland, Iceland, 2011.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais- Língua Estrangeira**. Curitiba: SEED, 2008.

PATRIOTA, Luciene Maria. **Uso E Aceitação/Rejeição das Gírias por Professores do Ensino Básico**. 2006. 137fls. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino)- Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2006.

PORTAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Cognição**. Disponível em <<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/>>. Acesso em 25 mar 2012.

PRETI, Dino. A gíria na língua falada e na escrita: uma longa história de preconceito social. In.: _____. (org.) **Fala e Escrita em Questão**. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2000. p. 241-255

_____. **Um pesquisador pioneiro, premiado e...coisa inédita nos meios acadêmicos...muito humilde**. Entrevista concedida a Renira Cirelli Appa na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em 15 de março de 2005. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/dinoentre.htm>> Acesso em 29 set 2011.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da lingual inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e positiva. In: LACOSTE, Y. (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2003.p.135-159.

REIS, Simone. **Learning to Teach Reading in English as a Foreign Language: an interpretative study of teacher's cognition and action.** 2005, 268fls. Tese (Doutorado em Ciências Sociais. Radboud University Nijmegen, Nijmegen, 2005.

_____. Triangulação na pesquisa qualitativa: consistência, divergência, alternatividade e causas. In.: DURÃO, A.B.A.B; ANDREADE, O.G.; REIS, S. (orgs). **Reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras.** Londrina: Moriá, 2008.p.87-105.

_____. **Análise Qualitativa de dados verbais.** Curso de Extensão. Projeto de Pesquisa Letramento Crítico na Educação de Professores de Inglês. Universidade Estadual de Londrina, 2011.

_____.; VAN DE VAN, Piet-Hein. Perspectivas Cognitivas na Pesquisa sobre Aprender a Ensinar (Leitura em Inglês como Língua Estrangeira). In.: SILVA, K.A. et al. (orgs). **Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares.** v. 2. São Paulo: Pontes, 2012. p.107-161.

_____. **Tentativas Analíticas** [mensagem pessoal] . Mensagem recebida por <capmont@hotmail.com> em 28 mar 2013

_____.; CORADIM, Josimayre. Novelli. **Cognição ou Cognição Situada?** Uma revisão da literatura profissional em bases nacionais e internacionais. Londrina: UEL, 2014. (no prelo)

_____. **Da Percepção ao Pensamento Crítico:** análises multimodais em leituras resistentes do cotidiano. Campinas: Pontes, 2014. 24p.

REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi. **As Criações Metafóricas na Gíria no Sistema Penitenciário do Paraná.** 2003, 107fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2003.

RICHARDSON, Maurine V. et al. **Children's literature from northeastern Asia.** Dakota: University of South Dakota, 1995. p.1-17.

ROTHONI, Anastasia. Beyond the Foreign Language Classroom: Informal English Literacy Practices of Teenagers Living in Greece. **GALA**, v. 3, n.1, p. 403-414, 2010.

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, Sydney Ellen . **História da Psicologia Moderna.** 9 ed. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2009. 484p.

SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In.: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. (Eds.) **Planejamento da Pesquisa Qualitativa.** Tradução de Sandra Regina Netz .Porto Alegre: Artmed, 2006. p.193- 217.

SENEFONTE, Fábio Henrique Rosa. **Identidade do Professor de Inglês em Relação ao Conhecimento de Gírias.** Londrina: UEL, 2012 (não publicado)

SILVA, Rômulo Felipe da. **Tá ligado? Uso e sentido das gírias entre estudantes do Ensino Médio.** 2009, 134fls. Dissertação. (Mestrado em Ciência da Linguagem). Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2009.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática**. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2005. 242p.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory**. 2 ed. Thousands Oaks: Sage Publications, 1998. 380p.

THOMAS, Jacqueline. Language Awareness for Multicultural Populations: Building Positive Attitudes. In: ANNUAL MEETING OF THE TEACHERS OF ENGLISH TO SPEAKERS OF OTHER LANGUAGES. 6, 1985. New York, **Anais...**, New York, 1985, p.1-6

TOMAZONI, Paula C.P.;LUNARDI, Vivian U. Reflexões sobre a identidade do professor de inglês não nativo. In.: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. **Identidades de Professores de Línguas**. Londrina: EDUEL, 2011.p.211-232

URBAN DICTIONARY. Disponível em <<http://www.urbandictionary.com/>>. Acesso em maio de 2013.

VIDICH, Arthur; LYMAN, Standford M. Métodos Qualitativos: sua história na sociologia e antropologia. In.: DENZIN,N. K.; LINCOLN,Y.S. (Ed.) **Planejamento da Pesquisa Qualitativa**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.49-90

WEDERSPAHN, Gary M. Don't Get Lost in the Translation. In: GUIDES NON-CLASSROOM USE. 55, 1991. New York. **Anais...**, 1991. p.1-7.

WODAK, Ruth; MEYER, Michael. **Methods of Critical Discourse Analysis**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2009. 204p.

ZARBALIYEVA, Laura. The Importance of Teaching Slang in Class of Indonesian as a Second Language.In: **The 4th International Conference on Indonesian Studies: "Unity, Diversity and Future"**Indonesia, n 2. , 2012. p. 511-528.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Instrumento de Coleta de Dados (Questionário)

Pesquisa com Professores do Ensino Médio: Percepções de Linguagem nas Aulas de Língua Inglesa

Nome da Escola: _____

Data da Aplicação do Questionário: ____/____/____

Data de Realização da Entrevista: ____/____/____

Sexo do Diretor: () masculino () feminino

Sexo do Professor: () masculino () feminino

Diretor**1-** Quantos anos de existência tem escola?

2- Quantos alunos há matriculados?

3- Quantos professores de língua inglesa atuam na escola?

Professor**1-** Quanto tempo trabalha na escola?

2- Qual sua formação/ titulação? Em que tema desenvolveu os trabalhos de conclusão do (s) curso (s)?

3- Séries em que atua na escola?

APÊNDICE B

Instrumento de Coleta de Dados (Roteiro da Entrevista)

Escola em que atua: _____ Data: _____

Séries em que atua: _____ Sexo: _____

Roteiro da entrevista a professores sobre suas concepções a respeito de gírias e a discussão da possibilidade de inserção desse recurso na pedagogia do inglês como língua estrangeira

1- Onde você aprendeu inglês?
_____2- Há quantos anos você é usuário de língua inglesa?
_____3- Há quantos anos você leciona língua inglesa?
_____4- Que é ter domínio da língua inglesa?
_____5- Em relação a seu conhecimento de língua inglesa, quanto você conhece de gírias? Se conhece, como você avalia seu conhecimento em relação a elas? Explique. (caso não tenha conhecimento, desconsidere esta pergunta)
_____6- Quando e como você as aprendeu? (responder esta somente em caso de resposta afirmativa na pergunta 5)
_____7- Em caso de resposta afirmativa na questão 5, Você atualiza seus conhecimentos de gírias em inglês? como?
_____8- O que você já ouviu falar sobre gírias e sobre o ensino delas?
_____9- qual é a importância (se alguma) das variedades linguísticas no ensino da LI?

10- Você utiliza gírias em língua inglesa? Se afirmativo,
*em que contexto você o faz (em casa, com amigos, familiares, colegas, alunos, chefe)?
*para que ela serve na sua linguagem?
*Alguma gíria mais recorrente na sua linguagem?
*Pode dar alguns exemplos?
*Como se sente usando gírias dentro e fora da sala de aula?
- Se negativo, explique porque não utiliza.

11- Usa gírias em textos escritos? Explique o porquê usa ou o porquê não usa.

12- Enquanto professor de língua, qual sua atitude quando um aluno usa gírias em suas aulas, mesmo que use na língua materna?

13- Indique um campo semântico de gírias que você favoreceria em sala de aula de língua inglesa. Porquê?

14- O que você pensa sobre ensino de gírias nas aulas de inglês? Explique

15- Você atribui alguma importância ao vocabulário gírio? Se sim, qual? Se não, por quê?

16- Gostaria de trabalhar gírias na sala de aula de inglês? Se afirmativo, de algum tipo específico? Qual? Se negativo, por quê?

17- Em que reside a facilidade ou dificuldade de lidar com gírias em geral e o ensino de gírias em sua prática?

18- Como você se sentiu antes, durante e depois desta entrevista?

19- Gostaria de acrescentar algo ou fazer alguma pergunta?

APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa que centraliza a seguinte temática: *“Percepções de professores do Ensino Médio a respeito do uso e ensino da linguagem”*. Ela será feita como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Estudos da Linguagem (Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem- Universidade Estadual de Londrina), sob orientação da professora Dr^a Simone Reis. Mediante avaliação, *o resultado dessa pesquisa será exposto por meio de uma dissertação* para o curso supracitado. Além do banco de dissertações do programa, essa poderá também ser divulgada *em eventos e/ou revistas científicas*. A pesquisa tem duração prevista para ser realizada entre os anos de 2012 e 2013, com previsão para divulgação oficial de resultados entre final de 2013 e início de 2014.

A presente pesquisa objetiva capturar percepções de professores do Ensino Médio no que concerne ao ensino, uso e à aprendizagem da linguagem em aulas de inglês como língua estrangeira.

Sua participação nesta pesquisa, após aceitação deste Termo de consentimento livre e esclarecido, será na posição de um, entre outros professores, de escola pública em nível de Ensino Médio, por meio de uma *entrevista semi-estruturada, composta de 18 perguntas e gravada em áudio*.

Observando recomendações éticas, caso aceite participar da pesquisa, *sua identidade será mantida em sigilo em todas as fases do estudo e disseminações de resultados*. Como convidado, sua participação é voluntária, o que *outorga a você o direito de recusar-se a responder qualquer pergunta por quaisquer motivos, bem como desistir da pesquisa e retirar seu consentimento a qualquer momento da realização deste estudo. Também lhe é outorgado o direito de receber todos os resultados da pesquisa*, para o que se pede, por favor, informar seus dados de contato (endereço, telefone, e-mail).

Ao Sr (a), *não haverá nenhum custo financeiro, nem riscos físicos de qualquer natureza*. Sua participação contribuirá para o enriquecimento da literatura na temática supracitada, ajudando docentes a refletirem sobre as práticas de linguagem nas aulas de língua inglesa. Desde já, agradecemos!

Profa. Dr^a. Simone Reis
(orientadora)
Universidade Estadual de Londrina
simonereiss@gmail.com

Fábio Henrique Rosa Senefonte
(pesquisador)
Universidade Estadual de Londrina
capmont@hotmail.com

Cornélio Procópio-Pr, _____ de _____ de _____.

Eu, _____, portador do RG nº _____, declaro estar ciente e de acordo com o teor deste documento, bem como atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Participante da pesquisa
e-mail:

APÊNDICE D

Transcrição das Entrevistas

Xenia	Local: Colégio Estadual “ A” (Escola 1) Início e Término: 19h31m – 19h 41m	Data: 05/09/2012 Duração: 10m43s
--------------	---	---

- Pesquisador:** [00:04] (xxx). Testando [...] É, começou. Onde você aprendeu inglês?
- Xenia** [00:10] Bom, eu apre (xxx) eu estudo inglês desde adolescente. Estudei numa Escola chamada instituto EG {nome de Instituto de línguas suprimido}, depois na faculdade também fiz a faculdade Letras e depois estudei em Londrina também (xxx) Instituto TE {nome do instituto de línguas suprimido}.
- Pesquisador:** [00:28] Há quantos anos você é usuária da língua inglesa?
- Xenia** [00:31] Há aproximadamente uns 20 anos né [...] Assim [...] 20 anos mais ou menos.
- Pesquisador:** [00:38] Há quantos anos você leciona língua inglesa?
- Xenia** [00:41] É (..) mais ou menos há [...]16 anos.
- Pesquisador:** [00:48] Em sua opinião, que é ter domínio da língua?
- Xenia** [00:52] -Ah, é você ser capaz de ler, ouvir, falar e escrever [...] A língua estrangeira que não seja a nossa.
- Pesquisador:** [01:00] Em relação ao seu conhecimento de língua inglesa, quanto você conhece sobre gírias?
- Xenia** [01:05] -Olha, eu não tenho muita [...] é [...] intimidade com gírias né. De fato, eu até eu tenho mais dificuldades por ser é [...] (xxx) deixa eu pensar um pouquinho o que eu vou falar {risos} (xxx)
- Pesquisador:** [01:26] Pode reformular sua resposta.
- Xenia** [01:28] Bom, em relação ao uso das gírias eu não tenho muita intimidade com nesse contexto, porém é [...] Dependendo de uma de um contexto num livro numa situação, eu sempre busco a tradução pra um melhor compreensão, uma melhor compreensão da gíria.
- Pesquisador:** [01:47] Quanto você, é, quanto você avalia seu conhecimento em relação a elas?
- Xenia** [01:51] Em que sentido? De NOTA, é, eu tenho um conhecimento BOM (?) da língua inglesa, acredito.
- Pesquisador:** [02:00] Quando e como você as aprendeu [...] as gírias?
- Xenia** [02:05] As gírias, é [...] Em músicas, em textos, em [...] revistas, assistindo a filmes, nesse sentido.
- Pesquisador:** [02:17] Você atualiza seus conhecimentos em relação às gírias?
- Xenia** [02:22] Sim, em relação às gírias eu, eu procuro compreender principalmente por trabalhar com Ensino Médio, eu tenho muitos alunos que gostam de músicas, de seriados, é nesse sentido que eu procuro compreender mais a o uso das gírias.
- Pesquisador:** [02:37] De que forma você procura esse essa atualização?
- Xenia** [02:40] -É[...] Buscando, pesquisando na internet, em sites, é [...] em programas de TV.
- Pesquisador:** [02:51] O que você já ouviu falar sobre gírias e o ensino delas?

Xenia [02:55] Olha, sobre o ensino eu nunca, nunca tive, nunca é [...] Tive acesso a esse estudo e acho até que seria uma coisa interessante, né pra, pro meu aprendi (xxx), pro aprendizado dos meus alunos.

Pesquisador: [03:13] Qual a importância, se alguma, das variedades linguísticas no ensino de língua inglesa?

Xenia [03:19] Ah, eu acredito que os alunos devem ter acesso a essas variantes né, as variedades linguísticas para uma melhor compreensão da língua estrangeira moderna.

Pesquisador: [03:31] Você utiliza gírias em língua inglesa?

Xenia [03:34] Olha eu não utilizo MUITO, quando é necessário. É como eu lhe disse, geralmente quando trabalho com alguma, algum texto diferente, com alguma música diferente, eu [...] é nesse aspecto. Não assim trabalhando GÍRIAS, é [...] passando pra eles uma listagem, alguma coisa assim, dentro de um contexto, tá? Quando é necessário.

Pesquisador: [03:57] E em que contexto você faz uso das gírias?

Xenia [04:00] No contexto de filmes, quando eu trabalho com filmes, com músicas, com revistas, reportagens, nesse contexto.

Pesquisador: [04:08] Contexto de sala de aula então?

Xenia [04:10] Sim, contexto de sala de aula, é [...] isso aí.

Pesquisador: [04:13] Algum outro contexto?

Xenia [04:15] Não, acredito que somente quando estou em sala de aula.

Pesquisador: [04:21] Para que ela serve na sua linguagem, a gíria?

Xenia [04:23] não entendi.

Pesquisador: [04:24] Para que ela serve na sua linguagem?

Xenia [04:27] Ah, eu acredito que seja para enriqueci (xxx), enriquecer o vocabulário, né, do aluno, o meu vocabulário também e [...] Enfim é enri (xxx) um enriquecimento da língua.

Pesquisador: [04:40] Pode dar alguns exemplos?

Xenia [04:42] Por exemplo, eu posso comparar uma gíria é...que aconte (xxx) [...] uma gíria americana ou britânica com a nossa né, fazer uma comparação dentro do nosso contexto e dentro do contexto de, de um americano ou de um europeu.

Pesquisador: [05:00] Como se sente usando gírias dentro e fora de sala de aula?

Xenia [05:09] Dentro e fora de sala de aula? Deixa eu pensar (...) bom, dentro eu utilizo mas dentro da sala de aula, quando é necessário, tá? Quando há alguma, quanto tem alguma necessidade de utilizá-la. Fora de sala de aula não, não uso, não utilizo.

Pesquisador: [05:30] Usa gírias em textos escritos?

Xenia [05:32] SIM, quando necessário, quando solicitado, eu utilizo sim

Pesquisador: [05:39] Por que você usa?

Xenia [05:41] É, no sentido de explicar ou comparar algum alguma utilidade dela dentro da nossa língua portuguesa em relação à língua inglesa.

Pesquisador: [05:55] Enquanto professora de língua, qual sua atitude quando o aluno usa gírias na sala de aula, mesmo que use língua materna?

Xenia [06:04] Bom, eu não sou muito rigorosa em relação a isso, eu só [...] hoje mesmo eu tive um [...] um problema em relação a isso né, um aluno que fala gírias ho (xxx) até tive, falei que não é errado, porque a linguagem deles, eles tem o mundinho deles né, mas eu tentei hoje explicar que há, é [...] momentos em que você deve utilizar essa língua, é as gírias, né porque o adolescente realmente ele gosta de utilizar a gíria em seu dia a dia eu, eu acredito que não seja um erro o uso

de gírias, MAS desde que eles saibam ter um, saber, desde que eles saibam utilizá-la no momento propício.

Pesquisador: [06:49] Indique um campo semântico de gíria que você favoreceria na sala de aula?

Xenia -{Pausa}

Pesquisador: [06:59] Gírias relacionadas por exemplo, à sexualidade, à parte do corpo, Qual campo semântico você favoreceria pra ensinar?

Xenia [07:08] Talvez, no, no sentido assim, do uso é [...] em relação à ÉTICA, ao BULLYING né, que existem muitas gírias né dentro da língua inglesa, eu utilizaria assim, como uma forma educativa pra eles.

Pesquisador: [07:26] Por que essa escolha?

Xenia [07:28] Porque é [...] eu, eu acredito que estaria inserido no contexto do aluno né, dentro da realidade dele, esse, essa semântica que você perguntou.

Pesquisador: [07:41] O que você pensa sobre o ensino de gírias nas aula de inglês?

Xenia [07:45] Eu acredito que seja algo atrativo, o aluno gosta né. É o que eu disse anteriormente, é o mundo deles, né, então eu acredito que eles gostaria (xxxx) eles gostam do uso da gíria, eles sempre perguntam pra gente né, o significado, principalmente, eles veem em vídeo games, agora que eu to lembrando né, eles me perguntam e há gírias também dentro do mundo é [...] VIRTUAL, então eu acredito que é interessante o ensino sim.

Pesquisador: [08:15] Você atribui alguma importância ao vocabulário gírio?

Xenia [08:20] SIM, pra [...] pra você ter, saber discernir né, é fazer uma comparação com a gíria nossa né, do brasileiro com a gíria americana ou né inglesa, acredito que seja muito importante pra fazer uma comparação, pra fazer né entrar nesse contexto.

Pesquisador: [08:41] Você gostaria de trabalhar gírias na suas aulas?

Xenia [08:44] Eu gostaria, se eu tivesse oportunidade, algum material diferenciado, eu gostaria sim

Pesquisador: [08:51] Tem alguma forma específica, na qual você trabalharia?

Xenia [08:55] Ah, eu acredito que eu poderia trabalhar com , como eu já disse anteriormente, com filmes que eles gostam , com a música que tem MUITA gíria e o que, eu percebo que é o que eles gostam muito, nesses dois aspectos. Não sei se tem algo mais que eu poderia ser trabalhado, no momento eu não estou lembrando.

Pesquisador: [09:15] Em que reside a facilidade ou dificuldade em lidar com as gírias em geral e o ensino delas?

Xenia [09:24] Eu acredito que a gíria, ela, a gíria americana ou a inglesa não esteja dentro do nosso contexto né, porque nós aprendemos a linguagem mais formal, então eu acredito que, que essa, que seja essa dificuldade de não ter acesso a um, a fala de um americano, né ou um inglês juntamente pra que possamos ter mais acesso a essas gírias. e também pesquisa, né, falta de tempo pra PESQUISAR né. Acredito que seja isso.

Pesquisador: [10:02] É[...] Como você se sentiu antes, durante e depois dessa entrevista?

Xenia [10:07] Antes estava um pouco apreensiva {risos}, mas durante não tive problema nenhum e agora no momento estou tranquila. Espero que tenha contribuído para alguma coisa, para sua pesquisa, que você possa ter algum, algum proveito disso.

Pesquisador: [10:25] Bom, para finalizar agora, a última, você gostaria de acrescentar algo?

Xenia [10:30] Não. Eu gostaria de agradecer a oportunidade, poder tá contribuindo, espero poder contribuir, que você dê o retorno depois da sua pesquisa.

Pesquisador: [10:39] Sim, eu agradeço imensamente a participação.

Xenia:[10:41]-Ai desculpa viu (xxx)

Umberto	Local: Colégio Estadual “B” (Escola 2)	Data: 06/09/2012
	Início e Término: 09h32m – 09h 45m	Duração: 13m47s

Pesquisador: [00:06] Onde você aprendeu inglês?

Umberto: [00:09] É [...] Um pouco no Ensino Médio e o resto na faculdade.

Pesquisador: [00:14] Há quantos anos você é usuário da língua inglesa?

Umberto: [00:18] Eu acredito que desde o Ensino Médio, há uns [...] 14 anos.

Pesquisador: [00:25] Há quantos anos você leciona língua inglesa?

Umberto: 00:27- Esse é primeiro ano {risos} vai fazer um ano ainda.

Pesquisador: /.../

Umberto: [00:32] É ter, é ter domínio das quatro habilidades linguísticas né, você conseguir compreender a leitura, conseguir escrever e compreender quando alguém fala com você em inglês e conseguir FALAR em inglês.

Pesquisador: [00:48] Em relação ao seu conhecimento de língua inglesa, quanto você conhece sobre gírias?

Umberto: [00:54] O que eu vejo em filmes, em séries, eu não acho que conheço muito, mas mais do que o material didático traz né, porque com o material didático você trabalha mais a parte **NORMATIVA**, a parte, a parte de gramática, então muito dificilmente você vai aprender gíria com o material didático.

Pesquisador: [00:13] Como você avalia seu conhecimento em relação às gírias?

Umberto: [00:17] Através do, do que eu consigo entender quando tô assistindo um filme, por exemplo, quando eu tô assistindo uma série, mesmo em desenho animado que eu assisto em língua inglesa, quando eu consigo entender as expressões né, é assim que eu avalio.

Pesquisador: [01:33] Quando e como você aprendeu as gírias?

Umberto: [01:38] Dessa forma que eu to dizendo, através de filme, através de, de desenho, de série [...]

Pesquisador: [01:47] Você atualiza seus conhecimentos em relação às gírias?

Umberto: [01:52] Dessa forma também {risos}, vou ficar preso nos filmes aí, porque acho que é a maneira mais fácil de ta atualizando, inclusive eu tava conversando com uma, uma outra professora amiga minha e a gente tava falando sobre o *more or less*, *so so*, e eu uso *kinda* e ela falou assim, ah esse, a questão do mais ou menos é modinha né o *so so* já não é usado mais, hoje em dia você vê eles usaram mais o *kinda* no, nos filmes assim atualmente, e pode ser que daqui pra frente surja uma, uma outra expressão, expressaozinha que seja a da moda no caso. Então é assim, você assistindo e ver o que eles estão usando no momento.

Pesquisador: [02:36] O que você já ouviu falar sobre gírias e sobre o ensino delas?

Umberto: [02:40] Ensino? Na faculdade a gente praticamente não aprende **NADA** né de gíria e eu acho importante, é... Por causa do,da questão da comunicação né. Você, se você é... Se encontrar com uma pessoa que é falante da língua ou se você tiver oportunidade de ir pra fora é [...] Nesse ano, no começo do ano, vieram alguns

amigos meus, um casal de amigos meus Da Inglaterra pra cá e [...] eles não tem essa formação que a gente tem **NORMATIVA**, então eles trouxeram o que, o inglês **FALADO**. E se você não um pouco de conhecimento de gíria, muita coisa você não, não consegue entender.

Pesquisador: [03:19] Qual a importância, se alguma, das variedades linguísticas na, no ensino da de língua inglesa?

Umberto: [03:25] Variedades linguísticas? Como por exemplo?

Pesquisador: [03:30] Como você disse é, tem um privilégio né, um prestígio da norma padrão né, as variedades seriam outras além dessa norma. Qual que é a importância disso, se você acha que tem alguma importância dessas variedades linguísticas?

Umberto: [03:44] Eu acho que se você ensina o inglês com um objetivo de manter uma comunicação, de fazer com que seu educando, ele, ele use, faça uso da Língua propriamente, eu acredito que a variedade linguística ela seja de até **MAIS** importância do que a gramática, porque você vai aprender usando é [...] De maneira correta. A gramática ela vai tá embutida ali né, você não vai ensinar é [...] De maneira **NORMATIVA**, mas dentro de um contexto de uso da língua.

Pesquisador: [04:18] Você utiliza gírias em língua inglesa?

Umberto: [04:21] Utilizo.

Pesquisador: [04:26] Em que contexto?

Umberto: [04:27] Até mesmo na sala de aula, às vezes sim. É [...] conversando com eles, uso uma coisa ou outra, uma expressão ou outra. Aí eles perguntam aí o que é isso professor, aí eu vou explicar porque, porque eu to falando Assim se lá no livro tá de outro jeito. É dessa maneira, é como uma forma de despertar curiosidade deles.

Pesquisador: [04: 45] Contexto de sala de aula então?

Umberto: [04:46] Sala de aula.

Pesquisador: [04:47] Algum outro contexto?

Umberto: [04: 49] Acho que na internet, você usa bastante gíria né. E **NÓS** que não somos falantes nativos da língua, acho que seria só nesse contexto mesmo.

Pesquisador: [05:01] Para que ela serve na sua linguagem?

Umberto: [05:03] A gíria? Como uma maneira de você se expressar de uma maneira mais autêntica né, apesar de, se você ta usando gíria, você ta usando uma linguagem é [...] de, de um **GRUPO**, mas ela te permite usar a, a, linguagem é[...] de, de um **GRUPO**, mas ela te permite usar a, a, colocar sua personalidade talvez aí na sua maneira de falar.

Pesquisador: [05:24] Alguma gíria mais recorrente?

Umberto: [05:28] Ai, agora de momento, não vem nada na minha cabeça.

Pesquisador: [05:32] Como você se sente usando gírias dentro e fora de sala de aula?

Umberto: [05:37] Me sinto **BEM**, assim, eu acho bem bacana, porque dá impressão que você tem mais domínio da língua né.

Pesquisador: [05:45] Usa gírias em textos escritos?

Umberto: [05:46] Não

Pesquisador: [05:48] Por quê?

Umberto: [05:49] Porque eu acho que daí, já na questão de, da escrita você precisa se ater mais a, a, à norma né, mais a parte normativa da língua mesmo. Eu acho que a lin(xxx) a gíria, ela tá mais ligada à parte falada da língua.

Pesquisador: [06:07] Enquanto professor de língua, qual sua atitude quando um aluno usa gírias em, na sala, mesmo que use na língua materna?

Umberto: [06:16] Se for, se for usado de uma maneira tranquila, assim se não tiver um, um contexto OFENSIVO, eu trato de maneira tranquila também, inclusive eu procuro usar também né, pra, pra que a gente fale uma mesma linguagem eu e os alunos, é [...] até me permite ter uma, uma PROXIMIDADE maior deles, eles se identificam mais com o professor se ele FALA a mesma linguagem dos alunos. Eu acho que, que em contexto de sala de aula, você tem esse, essa liberdade de fazer isso, pra se aproximar mais dos seus alunos.

Pesquisador: [06:55] Indique um campo semântico de gírias que você favoreceria na sala de aula de língua inglesa.

Umberto: [07:03] Dá pausa... Não tem como especificar um campo semântico, eu acho porque [...] Eu vou procurar não trabalhar com, com questões que sejam ofensivas, como eu disse se eu for trabalhar com, falar de órgãos sexuais, tal, eu vou procurar trabalhar da maneira mais tranquila possível pra que não, não né, que eu não agrida meu aluno e, por exemplo, vou dar um exemplo, é(...) é normal você entrar numa sala de aula, num primeiro ano, por exemplo, e já na primeira aula, você é professor de inglês e o aluno perguntar pra você, professor o que é *fuck*, aí eu vou lá no contexto histórico, vou explicar o *fornicating Under consent of the king*, pra eu desmistificar essa coisa do *fuck*, por que senão ele vai achar que, ah, *fuck* tá relacionado só a tal coisa e o *fuck*, HOJE, na língua inglesa né, tá presente em, em tudo quanto é frase, você tá falando eles colocam *oh my fucking God* né, até no meio de uma, de uma frase de caráter até religioso eles colocam esse *fuck*, então é [...] eu procuro explicar de uma maneira bem tranquila, tipo assim, eu procuro tirar a, o peso do, da palavra né, por mais que seja tratando de uma coisa com uma conotação sexual FORTE, eu tento AMENIZAR a situação, trazer pra uma explicação mais tranquila pra que eles entendam de uma maneira melhor e até, tipo assim, não usem um de maneira ofensiva.

Pesquisador: [08:36] É, você citou que certos campos semânticos são ofensivos, o que seria esse ofensivo?

Umberto: [08:41] De conotação sexual, eu acho. Eu não sei se dentro da sala de aula a gente tem essa é[...] LIBERDADE pra você aprofundar ou é... Ensinar o aluno, por exemplo, a falar palavrão, tá entendendo. É que a primeira coisa que o aluno quer aprender é isso, aprender a xingar em inglês, falar palavrão em inglês. Aí eu procuro QUEBRAR essa, essa, forma ofensiva de usar as coisas, eu explico, explico, ele pergunta eu explico Eu não deixo meu aluno sem resposta, mas eu procuro tirar essa, essa conotação, procuro AMENIZAR, pelo menos o sentido da, da palavra.

Pesquisador: [09:29] O que você pensa sobre o ensino de gírias nas aulas de inglês?

Umberto: [09:33] Eu acho que é importante, porque [...] É como eu disse, se a gente tá tentando formar um, um falante, ele tem que tá preparado pra situações de comunicação. E é até engraçado que, quem mora, quem mora fora, amigos que moram fora, eles dizem assim, lá fora eles veem o brasileiro muito polido, porque a gente aprende inglês aqui, um inglês normativo, de gramática, então eles falam que o brasileiro fala muito certinho né, então até às vezes parece pedância o brasileiro falando inglês, porque fala tudo muito corretamente e eles, lá numa situação de uso, né tanto o britânico, quanto o americano ou qualquer outro falante da língua inglesa, ele vai usar de maneira tranquila, assim como a gente fala o português aqui, sem se preocupar muito com a gramática. A gramática, ela é internalizada e a gente aprende aqui a, o inglês muito gramatical. Então eu acho importante o ensino de gíria pra tornar a FALA do inglês pro aluno mais tranquilo.

Pesquisador: [10:36] Você atribui alguma importância ao vocabulário gírio?

Umberto: [10:40] É... Eu acho que é importante sim, porque faz parte da cultura né, se a gente não tá simplesmente ensinado a língua, mas a cultura DE língua Inglesa de uma maneira geral.

Pesquisador: [10:52] Gostaria de trabalhar gírias nas aulas?

Umberto: [10:55] Eu PROCURO trabalhar inclusive, quando eu acho alguma curiosidade, alguma gíria que as vezes né conversa com o conteúdo, eu procuro tá colocando em sala, ou se surge alguma, é.... Geralmente a gente trabalha gíria a partir de dúvida, de questionamentos dos próprios alunos. ELES trazem as gírias pra dentro de sala, aí a gente trabalha. Eu GOSTO. Quando acontece isso, porque você, é torna a aula até mais interessante né, porque parte do, da curiosidade deles.

Pesquisador: [11:26] Tem alguma metodologia específica?

Umberto: [11: 29] Eu acredito que não né. É [...] Você tem que partir do que acontecer ali na hora e improvisar mesmo. Eu acredito que não tem uma metodologia específica pra ensino de gírias. E se você normatizar perde a graça.

Pesquisador: [11:44] É [...] Você aborda gírias à medida que eles trazem pra sala e você dá a tradução, explica é isso?

Umberto: [11:51] Isso, às vezes, até mesmo o contexto, se aparece uma gíria, por exemplo. Eu to trabalhando o trecho de um filme e aparece uma gíria e o aluno pergunta, ah professor, mas o que é isso e tal. Eu procuro explicar o contexto do, o contexto no qual a gíria foi inserida, o contexto cultural, às vezes se eu tenho o conhecimento, até mesmo com o contexto histórico, como essa gíria foi construída, de onde ela veio, porque eles usam, e se tem algum, é [...] Usos diferentes em, em situações diferentes, eu procuro trabalhar dessa forma.

Pesquisador: [12:24] Em que reside a facilidade ou dificuldade de lidar com as gírias em geral e o ensino delas?

Umberto: [12:31] A dificuldade eu acho que seria no, no que eu falei da questão de às vezes você trabalhar um, um, uma expressão ou alguma palavra que seja ofensiva, no sentido de ter conotação é [...] Sexual, ou às vezes até mesmo discriminatória. E a facilidade é que é diferente, você não, não tá preso a, ao currículo, não tá preso à gramática, dá uma liberdade maior, porque a gíria ela é uma coisa criada por um grupo né, então ela não tem uma, uma normatividade, não tem aquela tipo CHATICE da gramática em si. Ela dá mais liberdade pra trabalhar e ela aguça a curiosidade dos alunos, então a facilidade seria nesse sentido.

Pesquisador: [13:21] Pra finalizar agora, como você se sentiu antes, durante e agora após a entrevista?

Umberto: [13:29] Ah, é... Bom, no começo um pouco nervoso né, no meio, um pouco mais nervoso (risos) e agora eu to mais tranquilo.

Pesquisador: [13:29] Gostaria de acrescentar algo?

Umberto: [13:41] Não. Só agradecer, obrigado!

Pesquisador: [13:43] Eu que agradeço, obrigado!

Zara	Local: Colégio Estadual “C” (Escola 3) Início e Término: 11h10m – 11h 21m	Data: 10/09/2012 Duração: 11m21s
-------------	--	---

Pesquisador: [00:03] Então podemos começar [...] Onde você aprendeu inglês?

Zara: [00:04]- É [...]comecei a estudar inglês no IGL {nome do Instituto de línguas suprimido} aqui em Cornélio e terminei na EH {nome da escola de idiomas suprimido} em Londrina.

Pesquisador: [00:15] Há quantos anos você é usuário da língua inglesa?

Zara: [00:20] [...] 24 anos.

Pesquisador: [00:24] E há quantos anos você leciona língua inglesa?

Zara: [00:27] Vinte [...] (xxxx)

Pesquisador: [00:33] Aproximadamente entre vinte três e vinte cinco?

Zara: [00:36] É, mais ou menos.

Pesquisador: [00:39] Em sua opinião, que é ter domínio da língua?

Zara: [00:43] Falar, entender, ler com facilidade [...] A [...]Aquilo que é passado né.

Pesquisador: [00:56] Em relação ao seu conhecimento de língua inglesa, quanto você conhece sobre gírias?

Zara: [01:03] [...] não muito (xxxx).

Pesquisador: [01:08] Como você avalia seu conhecimento em relação a elas?

Zara: [01:14] Pouco conhecimento [...] De gíria.

Pesquisador: [01:19] Esse conhecimento que você possui sobre as gírias, quando e como você as aprendeu?

Zara: [01:26] Lendo, ouvindo música, assistindo filme [...] É de onde vem a gíria que eu conheço.

Pesquisador: [01:34] Você procura atualizar seus conhecimentos em relação às gírias?

Zara: [01:39] Não [...]

Pesquisador: [01:42] Por quê?

Zara: [01:58] [...] Acho difícil contextualizar elas dentro do, da linguagem. É que cada gíria tem o seu jeito de usar, o lugar pra usar, então fica mais difícil, então eu não... Acho mais difícil fazer isso.

Pesquisador: [02:17] O que você já ouviu falar sobre gírias e sobre o ensino delas?

Zara: [02:25] [...] pouca coisa...

Pesquisador: [02:29] Qual a importância, se alguma, das variedades linguísticas no ensino de língua inglesa?

Zara: [02:38] A importância [...] Citar?

Pesquisador: [02:41] Se tem alguma importância, em sua opinião, as variedades linguísticas na língua inglesa.

Zara: [02:45] Sim, tem. Tem importância sim, porque dependendo do lugar aonde eu ESTOU eu vou usar um mesmo vocabulário, só que com sentidos diferentes.

Pesquisador: [02:59] É, no ensino da língua inglesa, desculpa, reformulando a minha pergunta.

Zara: [3:03]- No ensino da língua inglesa também, do mesmo jeito. Dependendo do lugar aonde eu estou é [...] Ou lendo ou, é, ouvindo alguma coisa aquilo Me faz, é necessário que eu desenvolva esse, esse vocabulário dessa expressão linguística né pra pode, muitas vezes, entender aquilo que tá escrito ali.

Pesquisador: [03:28] Você utiliza gírias em língua inglesa?

Zara: [03:32] Falando, normalmente?

Pesquisador: [03:36] Em textos escritos, oral, em geral...

Zara: [03:41] Sim.

Pesquisador: [03:43] Em que contexto você faz o uso dessas gírias?

Zara: [03:48] Na leitura né. É [...] Eles aparecem muitas vezes em textos que eu estou lendo, procurando [...] E muitas vezes eu tenho que procurar pra saber o que quer dizer naquele contexto ali, nesse sentido assim.

Pesquisador: [04:07] É o contexto de sala de aula então?

Zara: [04:08] Contexto de sala de aula

Pesquisador: [04:11] Algum outro contexto?

Zara: [04:15] Acho que não.

Pesquisador: [04:21] Para que ela serve na sua linguagem, a gíria?

Zara: [04:26] Pra comunicação. Han pra expressão melhor da, do que a pessoa tá dizendo. Muitas vezes a gente pega um texto que, naquele lugar aquela palavra FAZ sentido e outro não dá sentido nenhum. Então, eu preciso dela pra esse momento de, que aparece li na necessidade de se falar.

Pesquisador: [04:49] Alguma gíria mais recorrente na sua linguagem?

Zara: [04:56] [...] não [...] Não.

Pesquisador: [05:02] Como você se sente usando gírias dentro e fora de sala de aula?

Zara: [05:11] Dentro da sala de aula seria mais no contexto escolar pra explicar o que é aquele vocabulário está inserido ali e o que ele significa. Fora da sala de aula, é [...] Numa conversa informal muitas vezes uma piada, numa brincadeira, alguma coisa nesse sentido.

Pesquisador: [05:34] Usa gírias em textos escritos?

Zara: [05:38] Não. Tento não usar.

Pesquisador: [05:40] Por quê?

Zara: [05:42] Ah eu gostaria de ter um inglês mais, mais culto, mais, de uma, de um nível melhor pra não ficar usando aquilo que todo mundo usaria. Um vocabulário mais aperfeiçoado né.

Pesquisador: [05:59] Enquanto professor de língua, qual sua atitude quando um aluno usa gírias na, na sala de aula, mesmo que use em língua materna?

Zara: [06:16] Não vejo problemas desde que não “seje” palavrões.

Pesquisador: [06:17] Indique um campo semântico de gírias que você favoreceria na sala de Aula de língua inglesa.

Zara: [...] {Recusa-se a responder}.

Pesquisador: [06:38] Não?

Zara: {Confirma, por gestos, que não quer responder}

Pesquisador: [06:45] O que você pensa sobre o ensino de gírias nas aulas de inglês?

Zara: [06:48] É como já foi dito, eu acho que é, muitas vezes, pra que se entenda, o que está passando naquele momento, naquele contexto, ou no texto ou na música, pra que o aluno entenda que aquilo pode ser usado sem problema nenhum. É sem interferir no, no entendimento da coisa do Texto ou do objeto a ser lido ali ou interpretado.

Pesquisador: [07:18] Você atribui alguma importância ao vocabulário gírio?

Zara: [07:24] Sim. Eu acho que tem uma importância, porque, culturalmente falando, a língua é falada né e a gente precisa [...] Isso precisa fazer parte da gente É, fazer parte do meu contexto, trabalhar esse tipo de linguagem com os alunos pra que eles possam entender o que está sendo falado e é o que mais eles usam né, dentro da, da língua.

Pesquisador: [07:52] Gostaria de trabalhar gírias nas aulas, nas suas aulas de inglês?

Zara: [07:58] Precisaria de um estudo mais específico pra isso, mas [...] Sim.

Pesquisador: [08:05] Alguma metodologia específica que você usaria?

Zara: [08:12] [...] eu acho que música [...] Né, mostrando em alguns lugares as gírias, como elas são tratadas. É [...] Ou vocabulário em filmes e também a criação, é [...] Mostrando pra eles que muitas vezes que aquilo que é gíria passa a ser vocabulário normal né, da vida deles. Não é que nem a nossa que é transitória e que o professor não aceita, o professor de português não aceita esta, aquela gíria. E no inglês, ah, se ela faz parte da língua, é aceito.

Pesquisador: [08:52] Em que reside a facilidade ou dificuldade de lidar com as gírias em geral e o ensino delas?

Zara: [08:59] Conhecer o CONTEXTO em que ela foi inserida, eu simplesmente não posso colocar uma palavra lá e dizer que significa tal coisa, muitas vezes ela tem um ou dois, mais de um significado. Então eu preciso ter realmente essa, essa noção do que, esse, essa palavra tá, se (xxx) como ela está sendo usada naquele momento, dentro do que é, que ela é apresentado, se é uma música, ou se é um filme, ou um livro, ou se é um texto. Eu tenho que saber porque ela foi colocada ali.

Pesquisador: [09:35] Essa seria uma dificuldade então?

Zara: [09:37] Uma dificuldade. Eu teria que estudar isso e ver a, a [...] Como eu poderia aplicar isso, pra poder mostrar pro aluno. Não é simplesmente chegar e jogar no quadro e dizer é isso, né. Eu tenho que ter uma base um pouquinho mais sólida pra poder chegar.

Pesquisador: [09:57] Pra finalizar agora, como você se sentiu antes, durante e agora após o término dessa entrevista?

Zara: [10:07] Eu me senti um pouco apreensiva, porque eu não sabia o assunto da entrevista. É, então eu acho que, a princípio eu estava apreensiva né, como o andamento da coisa hoje também não tá legal, {se refere a problemas de indisciplina que tivera com um aluno antes da entrevista} então ficou meio assim [...] {risos}, agora no final tá tudo bem, sem problema nenhum.

Pesquisador: [10:30] Gostaria de acrescentar algo?

Zara: [10:35] [...] no sentido de gírias? Ou qualquer assunto?

Pesquisador: [10:40] Relacionado a essa pesquisa.

Zara: [10:43] É, eu acho que é válida, desde que ela seja depois, que ela possa ser é [...] aplicada né, dentro de sala de aula, trazida pra uma escola mesmo pra que os alunos possam ter esse conhecimento, pra não ficar simplesmente em livros, em manuais, seminários ou alguma coisa assim, que seja efetivamente aplicada numa sala de aula pra ver quais são os resultados e se funcionar bem [...] Isso ser levado pra frente.

Pesquisador: [11:14] Muito obrigado pela entrevista.

Zara: [11:17] De nada, precisando [...]

Valentina	Local: Colégio Estadual “D” (Escola 4) Início e Término: 17h05m – 17h14m	Data: 17/09/2012 Duração: 9m10s
------------------	---	--

Pesquisador: [00:03] Bom, então podemos começar...Onde você aprendeu inglês?

Valentina: [00:08] Eu fiz um curso de, num instituto de línguas por sete anos aqui no MK {nome da escola suprimido} e por mais três anos eu fiz em Londrina no Instituto CE {nome do instituto suprimido}.

Pesquisador: [00:19] Há quantos anos você é usuária da língua inglesa?

Valentina: [00:22] Eu vou colocar desde 92, quando eu comecei a estudar inglês, mas eu acho que realmente FALAR, ser USUÁRIA da língua inglesa, acho que depois de uns três anos, vamo por 95, 96 [...]

Pesquisador: [00:34] E há quantos anos você leciona língua inglesa?

Valentina: [00:37] Desde 2004, que foi o ano que eu terminei minha pós.

Pesquisador: [00:41] Em sua opinião, que é ter domínio da língua?

Valentina: [00:45] É entender, é [...] Ter uma comunicação. É você falar, ser entendida, você ouvir e entender o que o outro diz.

Pesquisador: [00:55] Em relação ao seu conhecimento de língua inglesa, quanto você conhece sobre gírias?

Valentina: [01:01] Ah, acho que vou dizer 60%, não é algo que eu me APROFUNDO mesmo sobre as gírias, mesmo porque eu não ensino, então fica meio longe, assim as GÍRIAS em inglês.

Pesquisador: [01:14] Como você avalia seu conhecimento em relação a elas?

Valentina: [01:18] Nota de zero a dez... Cinco.

Pesquisador: [01:22] Quando e como você as aprendeu, as gírias?

Valentina: [01:26] Através de livros, através de filmes, não na escola. Na escola eu acho que a gente nunca teve o ensino mesmo, só através de filmes, filmes, músicas [...]

Pesquisador: [01:37] Você procura atualizar seus conhecimentos em relação às gírias?

Valentina: [01:42] Pouco. Em relação ÀS gírias só não num aprendizado mesmo, a DEDICAÇÃO ao, ao aprendizado não, mas através dos filmes mesmo, mais atuais, você acaba pegando, através até mesmo das redes sociais, SEM QUERER você aprende.

Pesquisador: [01:58] O que você já ouviu falar sobre gírias e o ensino delas?

Valentina: [02:03] Não [...] ZERO. Acho que nunca parei pra ler algo sobre tal assunto.

Pesquisador: [02:09] Qual a importância, se alguma, das variedades linguísticas no ensino da língua inglesa?

Valentina: [02:16] Ah, quando você vai [...] Tem essa variedade da língua, da linguística, da língua, você PASSA mais, não é algo tão centralizado, não é algo tão é só isso e acabou língua inglesa, não. Quando você tem uma variedade da língua, linguisticamente falando, você mostra outros horizontes, você mostra quanto importante é e quanto aberto é.

Pesquisador: [02:37] Então você atribui alguma importância?

Valentina: [02:39] Ah, atribuo.

Pesquisador: [02:40] Você utiliza gírias em língua inglesa?

Valentina: [02:46] Não. Os alunos até perguntam, mas não utilizo.

Pesquisador: [02:53] Usa gírias em textos escritos?

Valentina: [02:57] Aos alunos não... É quando você tá numa rede social até comunicando com eles [...] Sim. Agora aos alunos em sala de aula não. Rara (xxx). Bom, a não ser que tem ali um exercício realmente FOCADO nessa comunicação linguística, aí beleza. 'Aí beleza', no português eu prefiro, no inglês não {risos}.

Pesquisador: [03:16] Você disse que não usa gírias em língua inglesa, por quê?

Valentina: [03:20] Porque [...] Porque eu não vou me dar essa liberdade né, já que eu uso no no português ? ai, como que eu posso explicar [...] Eu acabo USANDO, mas muito mínimo, acho que quanto eu tô passando a língua inglesa pros alunos, ou no instituto ou nas escolas estaduais eu tento apurar a, a língua culta, passar pra eles, o mais PURO do que eu sei, a partir do momento que eles estão nas ruas, ou nas redes sociais, o que eles quiserem usar, responsabilidade deles, né?

Pesquisador: [03:53] E entre amigos, assim, nesses tipos de contextos, você não faz uso das gírias?

Valentina: [03:57] Ah não, entre amigos [...] isso é tranquilo. FORA da sala nós somos outras pessoas normais e vão usar na língua inglesa também a gíria. Não digo FRENTE aluno, com eles, daí eu acho que da uma diminuída BOA.

Pesquisador: [04:12] Então em contexto de sala de aula é mais restrito?

Valentina: [04:15] Mais restri (xxx) não digo zero por cento, mas mais restrito. Tento não FOCAR tanto, tento dar é, prioridade à língua culta.

Pesquisador: [04:23] Sim. Nos contextos, como amigos, igual você disse, pra que a gíria serve na sua linguagem, nesses contextos?

Valentina: [04:31] Suavizar, pra deixar mais INFORMAL, mostra um lado mais, mais *street* né, mais RUA. Uma conversa mais formal {ela quis dizer informal}.

Pesquisador: [04:43] Alguma gíria mais recorrente na sua linguagem?

Valentina: [04:47] {risos} acho que GOSH {risos} é a mais recorrente. Mas não, acho que é só essa mesmo, é [...] Eu tô tentando, tentando lembrar desde o comecinho, mas acho que é mais...

Pesquisador: [04:57] Como se sente usando gírias dentro e fora de sala de aula?

Valentina: [05:03] Com mais liberdade. Acho que assim (xxx) a parte que a gente usa, a gente mostra que a gente tem o conhecimento NATURAL da língua deles né e também quando a gente pode usar que é mais liberdade gente ta mais SUAVE né, mais tranquilo [...] não muita pressão.

Pesquisador: [05:20] Enquanto professora de língua, qual sua atitude quando um aluno usa gírias em sala, mesmo que use em língua materna?

Valentina: [05:27] Não [...] Tranquilo. Eu não, não vou cortar, não vou impedir um aluno de usufruir de um lado que ele já sabe, um lado que ela já conhece né [...] É bom pra ele, conhecimento extra que ele talvez não tenha dentro da sala de aula.

Pesquisador: [05:42] Indique um campo semântico de gírias que você favoreceria na sua aula de língua inglesa

Valentina: [05:50] Hm [...] Não sei. Complicado, que eu poderia escolher pra DAR ou lecionar {tempo} nossa, vocativos? Não sei {risos} adjetivos [...] É, acho que é mais fácil mesmo pra... e não tão VULGAR, a gente pode dizer Assim das gírias, o lado dos adjetivos, as características [...]

Pesquisador: [06:18] O que você pensa sobre o ensino de gírias nas aulas de inglês?

Valentina: [06:22] Acho que dependendo do, do local que você da aula, do teu objetivo como professora, ele cabe sim, como informação, como PARTE mesmo do, do conhecimento, da cultura do país da língua ensinada, cabe. O que é difícil encontrar isso numa PAUTA no, num currículo estadual, por exemplo, ou até na pauta de um instituto de língua.

Pesquisador: [06:49] Você atribui alguma importância ao vocabulário gírio?

Valentina: [06:52] SIM [...] Acredito que é importante porque faz parte da, da língua COLOQUIAL deles né, do dia a dia dos americanos, ou dos falantes de língua inglesa.

Pesquisador: [07:05] Gostaria de trabalhar gírias nas suas aulas?

Valentina: [07:07] Gostaria. Tanto que eu já fiz, um uma vez posso dizer, em 2005 um curso Com Jackie Collins, ele tem um livro muito bacana sobre slang e [...] Mas NÃO CABE. Infelizmente, não sei em que MOMENTO eu posso colocar em aula, em pauta, o assunto gírias

Pesquisador: [07:30] Alguma metodologia específica que você usaria?

Valentina: [07:34] Acho que primeiramente eu teria que PREPARAR algo né, mas não sei, talvez em CANÇÕES, talvez em músicas, em textos, em alguma conversa, ou até mesmo em um DIÁLOGO criado pelos alunos. Eles, acho são os mais interessados, quando a gente fala vamo fazer um diálogo e vamos usar gírias, acho que são os primeiros a criar algo bem Bacana.

Pesquisador: [07:56] A última pergunta. Em que reside a facilidade ou dificuldade de lidar com as gírias em geral e o ensino delas?

Valentina: [08:04] Gíria muda muito rapidamente. Ah, quando a gente pensa que chegou no material e você vê, nossa uma gíria, essa gíria já não é mais usada. Essa gíria já é, faz uns dez anos. Então hoje, o material didático, se a gente for depender só dele demora um pouco, quando ela vai chegar [...] A gíria chegou no material e aí ela já tá bem atrasada. Então essa rapidez, talvez dificulte o ensino. Eu lembro bastante do so so. Ah o que é 'mais ou menos' professora... so so. Mas so so não é mais USADO. So so é uma coisa já antiga. Então, eu acho que o que dificulta é a rapidez que ela vem, que elas vem e que elas vão.

Pesquisador: [08:44] Como você se sentiu antes, durante e agora após o término dessa entrevista?

Valentina: [08:50] {risos} Muita tranquila, muito suave. Muito bom. Muito prazeroso ter uma entrevista com você meu ex-aluno.

Pesquisador: [08:57] Muito obrigado. Gostaria de acrescentar algo?

Valentina: [09:00] Não. Tudo bem, tudo tranquilo.

Pesquisador: [09:02] Gostaria de agradecer imensamente a participação nessa entrevista. Muito obrigado!

Valentina: [09:07] Brigada você Fábio.

APÊNDICE E

Ferramenta de Triangulação



Universidade Estadual de Londrina
 Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
 Orientadora: Dr^a Simone Reis
 Mestrando: Fábio Henrique Rosa Senefonte

Ferramenta de Triangulação

Nome/email: _____
 Instituição em que atua: _____ Titulação: _____

Ao triangulador.

O processo de triangulação de dados visa à consistência de minhas interpretações. Para atingir tal consistência, preciso verificar até que ponto suas interpretações dialogam com as minhas, para assim, dar continuidade na análise do meu corpus de pesquisa. Assim, sua função, como triangulador, é **relacionar os trechos abaixo a suas possíveis categorias**. No intuito de facilitar, dividi os dados em duas grades (1 e 2). Desde já, agradeço sua participação nesta pesquisa.

Grade 1

(A) Concepção de linguagem		(B) Lacuna na Educação Formal	
(C) Avaliação/mensuração do conhecimento de gírias		(D) Fonte de conhecimento de gírias	
(E) Campo semântico para ensino de gírias		(F) Concretização de gírias em sala de aula	
(G) Utilidade da gíria (para seu uso)			
Linha		Excertos	
1	()	Zara: [01:26] Lendo, ouvindo música, assistindo filme [...] É de onde vem a gíria que eu conheço.	
2	()	Umberto: [02:40] Ensino? Na faculdade a gente praticamente não aprende NADA né de gíria e eu acho importante, é...	
3	()	Xenia 04:27-Ah, eu acredito que seja para enriqueci (xxx), enriquecer o vocabulário, né, do aluno, o meu vocabulário também e [...] Enfim é enri (xxx) um enriquecimento da língua	
4	()	Umberto: [00:32] É ter, é ter domínio das quatro habilidades linguísticas né, você Conseguir compreender a leitura, conseguir escrever e compreender quando alguém fala com você em inglês e conseguir FALAR em inglês.	
5	()	Valentina: [01:01] Ah, acho que vou dizer 60%, não é algo que eu me APROFUNDO mesmo sobre as gírias,	
6	()	Umberto: [10:55] Eu PROCURO trabalhar inclusive, quando eu acho alguma curiosidade, Alguma gíria que as vezes né conversa com o	

		conteúdo, eu procuro tá colocando em sala, ou se surge alguma, é.... Geralmente a gente trabalha gíria a partir de dúvida, de questionamentos dos próprios alunos. ELES trazem as gírias pra dentro de sala, aí a gente trabalha. Eu GOSTO. Quando acontece isso, porque você, é torna a aula até mais interessante né, porque parte do, da curiosidade deles.
7	()	Valentina: [05:50] [...] Não sei. Complicado, que eu poderia escolher pra DAR ou lecionar {tempo} nossa, vocativos? Não sei {risos} adjetivos [...] É, acho que é mais fácil mesmo pra... e não tão VULGAR, a gente pode dizer Assim das gírias, o lado dos adjetivos, as características [...]

Grade 2

(A) Dificuldades para o ensino de gírias		(B) Potenciais para o ensino de gírias
(C) Uso afirmativo de gírias		(D) Uso negativo de gírias
(E) Gíria recorrente na memória		(F) Método para o ensino de gírias
(G) Atitude positiva (do professor) quanto ao uso de gírias por alunos.		
Linha		Excertos
1	()	Valentina: [02:57] Aos alunos não... É quando você tá numa rede social até comunicando com eles [...] Sim. Agora aos alunos em sala de aula não. Rara (xxx).
2	()	Umberto: [10:40] É... Eu acho que é importante sim, porque faz parte da cultura né, se a gente não TÁ simplesmente ensinado a língua, mas a cultura DE língua Inglesa de uma maneira geral.
3	()	Xenia: [08:55] Ah, eu acredito que eu poderia trabalhar com , como eu já disse anteriormente, com filmes que eles gostam , com a música que tem MUITA gíria e o que, eu percebo que é o que eles gostam muito, nesses dois aspectos. Não sei se tem algo mais que eu poderia ser trabalhado, no momento eu não estou lembrando
4	()	Umberto: [06:16] Se for, se for usado de uma maneira tranquila, assim se não tiver um, um contexto OFENSIVO, eu trato de maneira tranquila também, inclusive eu procuro usar também né, pra, pra que a gente fale uma mesma linguagem eu e os alunos, é...
5	()	Valentina: [04:47] {risos} acho que GOSH {risos} é a mais recorrente. Mas não, acho que é só essa mesmo, é [...] Eu tô tentando, tentando lembrar desde o comecinho, mas acho que é mais...
6	()	Umberto: [12:31] A dificuldade eu acho que seria no, no que eu falei da questão de às vezes você trabalhar um, um, uma expressão ou alguma palavra que seja ofensiva, no sentido de ter conotação é [...] Sexual, ou às vezes até mesmo discriminatória. E a facilidade é que é diferente, você não, não tá preso a, ao currículo, não
7	()	Valentina: [05:27] Não [...] Tranquilo. Eu não, não vou cortar, não vou impedir um aluno de usufruir de um lado que ele já sabe, um lado que ela já conhece né [...] É bom pra ele, conhecimento extra que ele talvez não tenha dentro da sala de aula.

APÊNDICE F

Resultado da Triangulação

Grade 1

Linha	P	G	E	M	D
1	D	D	D	D	D
2	B	B	B	B	B
3	G	E	G	F	G
4	A	G	A	C	A
5	C	C	C	G	C
6	F	F	F	E	F
7	E	A	E	A	E

Grade 2

Linha	P	G	E	M	D
1	D	B	D	D	B
2	B	C	B	B	G
3	F	F	F	F	F
4	C	D	C	C	C
5	E	E	E	E	E
6	A	A	A	A	A
7	G	G	G	G	G

Análise do Resultado

Categoria	Resultado: Números de respostas/Porcentagem	Ação Tomada para a categoria
Concepção de linguagem	3 / 60% (consistência)	Mantida
Lacuna na Educação Formal	5/ 100% (consistência)	Mantida
Avaliação/mensuração do conhecimento de gírias	4/ 80% (Consistência)	Mantida
Fonte de conhecimento de gírias	5/ 100% (consistência)	Mantida
Campo semântico para ensino de gírias	3 / 60% (consistência)	Mantida
Concretização de gírias em sala de aula	4/ 80% (Consistência)	Mantida
Utilidade da gíria (para seu uso)	3 / 60% (consistência)	Mantida
Dificuldades para o ensino de gírias	5/ 100% (consistência)	Mantida
Potenciais para o ensino de gírias	3 / 60% (consistência)	Mantida
Uso afirmativo de gírias	4/ 80% (Consistência)	Mantida
Uso negativo de gírias	3 / 60% (consistência)	Mantida
Gíria recorrente na memória	5/ 100% (consistência)	Mantida
Método para o ensino de gírias	5/ 100% (consistência)	Mantida
Atitude positiva (do professor) quanto ao uso de gírias por alunos.	5/ 100% (consistência)	Mantida

APÊNDICE G

Resultados da Análise - Fase 1: Microanálise

Primeiras Tentativas Analíticas (instrumento humano: pesquisador e triangulador externo (Dnd 1))

Universidade Estadual de Londrina Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem Orientadora: Dr ^a Simone Reis		Pesquisa de Mestrado Fábio Henrique Rosa Senefonte		
ANÁLISE DOS DADOS PELA GROUNDED THEORY (Fase 1: Microanálise)				
Categoria	Participantes [linhas]			
	<i>Xênia</i>	<i>Umberto</i>	<i>Zara</i>	<i>Valentina</i>
Tempo de docência	[10]	[147]	[328-330]	[466]
Contexto de aprendizagem linguística	[2-5]	[143]	[322-324]	[458-460] [557-558]
Tempo de contato com a língua	[7-8]	[145]	[326]	[462-464]
Aprendizagem de gírias dos professores	[29-30] [33-34] [36-37]	[154] [159-160] [164-165] [167] [174]	[340-341]	[478-479] [484-486]
Justificativa para o uso/ensino de gírias	[44-46] [63-65] [105-113]	[177-183] [191-212] [220-221] [232-233] [234-236] [278-279] [281-283] [309-313]	[356-357] [360-363] [377-380] [405-409] [411-415]	[492-496] [530-533] [548-551] [553-555]
Apreciação sobre uso/ensino de gírias	[103-104] [107-108]	[220] [290]	-----	[530]
Exemplificação e (avaliação) da prática docente	[49-52] [82-86] [105-106]	[200-203] [241-255] [261-265] [285-290] [297-303]	[420-423] [436-438]	[500] [503-504] [509-512] [536-538] [559-560]
Conceituação de competência linguística	[12-13]	[149-151] [268-270]	[332]	[468-469]
Definição de gírias	-----	[170-173] [213-215] [227] [310-311]	[422-425]	[570]
Exemplificação ou ausência de exemplificação de gírias	-----	[170] [217] [247]	[382]	[526]
Contextos de uso de gírias	[57] [76]	[200-203] [208-209]	[366-367] [369-371] [373] [385-388]	[500-503] [515-517] [519]
Cultivo da norma culta na escrita/fala	-----	[225-226]	[392-394]	[409-411] [411]
Adequação linguística	[85-89]	-----	[356-357]	-----
Restrição em sala de aula	-----	[225-226] [230-231]	[390] [397]	[500] [502] [516-517]

Obstáculo/limitações para o ensino de gírias	[124-129]	[258-261] [306-309]	[346-348] [428-433] [435-438]	[543-544] [570-577]
Autoavaliação (formação linguística)	[16-17] [20-21] [26-27]	[154-155] [161-162]	[335-337]	[470-473] [476]
Avaliação crítica de material didático	-----	[155-157]	-----	[570-574]
Avaliação crítica do ensino e aprendizagem de LE no Brasil	[125]	[271-277]	-----	[479] [549-551]
<i>Conteúdo das gírias para o ensino</i>	[95-96]	[240-242]	-----	[543]
<i>Didática</i>	[118-121]	[292-294]	[420-423]	[562-566]

Tentativas Analíticas Posteriores

Categoria	Subcategoria		Participantes			[linhas]
			Xênia	Umberto	Zara	Valentina
Concepção (linguagem)			[12-13]	[149-151]	[332]	[468-469]
Educação formal	Lacuna		[39-41]	[176-177] [176-183]	[418]	[549-551] [478-479]
Avaliação / mensuração do Conhecimento	Porção/critério		[16-18] [20-23] [26-27]	[154-155] [159-162]	[333-335]; [337] [350]	[472-474] [476]
Fonte de Conhecimento	Aprendizagem		[29-30] [119]	[155] [164-165]	[340-341] [405-407] [432-433]	[478-479]
	Atualização	Positiva	[32-34] [36-38]	[167] [168-174]	-----	[484-486]
		Ambivalente	-----	-----	[344] [346-348] [418] [436-438] [449-454]	-----
Campo Semântico de Gírias	Restrito		[95-97]	[240-254] [258-265]	-----	[542-544]
	Ausência de Resposta		-----	-----	[400-402]	-----
Concretização de Gírias em sala de aula	Positiva		[103-108]	[285-290]	-----	-----
	Negativa		[126-129]	-----	-----	[557-560]
Método para o	Real	Livre e contextualizado	-----	[292-294] [297-303]	-----	-----
		Materiais	[107]	-----	[420-421]	[562-566]

Ensino de Gírias	Virtual		[115-117] [118-121]		[431-433]	
		Forma de interação	-----	-----	-----	[562-566]
Dificuldades para o Ensino de Gírias	Semântica		-----	[306-309]	[428-433] [436-438]	-----
	Desatualização		129-129	-----	-----	[569-576]
	Metodológica		124-128	-----	-----	[562-563]
Potenciais para o Ensino de Gírias	Atratividade e Importância		[33-34] [103-106] [108] [40-41] [46-46]	[309-313] [292-294] [193-195] [268-279] [281-283] [220-221]	[356-357] [411-415] [424-425]	[494-496] [547-549] [553] [554-555] [531-533]
Uso Afirmativo de Gírias	Sala de aula		[49-52] [54-55] [78-79] [85-86] [67-68] [100] [111-113] [59]	[198-204] [230-236]	[360-363] [369-371] [385-388]	[503-505]
	Internet		-----	[208-209]	-----	[502-503]
	Fala		-----	[225-227]	-----	-----
	Escrita		[75-76]	-----	-----	[502-503]
	Fora de sala de aula		-----	-----	[386-388]	[516-517]
Utilidade da Gíria	Sociolinguística		[63-65]	[211-215]	[378-380] [405-409]	[523-524]
Gíria recorrente	Memória	Ausente	-----	[217]	-----	[382]
		Presente	[67-69] [111] [124-127]	[170] [249]	[526-528]	-----
Uso Negativo de Gírias	Forma escrita		-----	[225-226]	[392-394]	[502-503] [510-512] [519-520]
	Comunicação unidirecional dos alunos		-----	-----	-----	[502-503] 516-517]
	Auto-restrição		-----	-----	-----	[507-508]
	Porção		[48-50]	-----	-----	-----
Atitude Positiva Quanto ao Uso de Gírias por Alunos em Sala de Aula	Proximidade social com limites		[82-89]	[230-231] [258-265] [233-236]	[397] [422-423]	-----
	Valorização da bagagem linguístico-cultural do aluno		-----	-----	-----	[536-538]
Nervosismo/ Preocupação/ Tranquilidade Durante a Entrevista	Direção		[132-135]	[316-317]	[441-445]	[579-580]

APÊNDICE H

Resultados da Análise - Fase 2 (Codificação Aberta (*open coding*)) e Fase 3 (Codificação Axial (*axial coding*))

Primeiras Tentativas Analíticas (instrumento humano: pesquisador)

Universidade Estadual de Londrina
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Orientadora: Dr^a Simone Reis

Pesquisa de Mestrado
Fábio Henrique Rosa Senefonte

ANÁLISE DOS DADOS PELA

GROUNDLED THEORY: Fase 2 (Codificação Aberta (*open coding*)) e Fase 3 (Codificação Axial (*axial coding*))

Formação Profissional/ Linguística	Ensino e Aprendizagem de Gírias (Realidade Concreta)	Conhecimento de gírias
Tempo de docência	Justificativa para o uso/ensino de gírias	Conceituação de competência lingüística
Contexto de aprendizagem linguística	Apreciação sobre uso/ensino de gírias	Definição de gírias
Tempo de contato com a língua	Exemplificação e (avaliação) da prática docente	Exemplificação ou ausência de exemplificação de gírias
Aprendizagem de gírias dos professores		Contextos de uso de gírias
		Adequação lingüística
Avaliação	Idealização para o Ensino e Aprendizagem de Gírias (Realidade Virtual)	
Autodirigida (formação linguística)	Conteúdo das gírias para o ensino	
Crítica do material didático	Didática	
Crítica do ensino e aprendizagem de LE no Brasil	Barreiras ao uso/ensino de gírias	
	Cultivo da norma culta na escrita/fala	
	Restrição em sala de aula	
	Obstáculo/limitações para o ensino de gírias	

Tentativas Analíticas Posteriores (após triangulação)⁵⁸

Parte 1: Xênia e Umberto

Dimensões das Categorias	Categoria	Subcategoria		[linhas] (especificidades das categorias)	
				Xênia	Umberto
Linguagem	Concepção		(Múltiplas habilidades) [12-13]	(Múltiplas habilidades) [149-151]	
Conhecimento de Gíria	Educação formal	Lacuna		[39-41]	(lacuna) [176-177]; (Falta de compreensão) [176-183]
	Avaliação / Mensuração	Porção/critério		(“Não tenho muita”) [16-18; 20-23]; (“Bom”) [26-27]	(“Não muito”) [154-155]; (Capacidade de compreensão de uso de gíria em materiais autênticos) [159-162]
	Fonte	Aprendizagem		(Material impresso: textos, revistas); (áudio:música) e (audiovisual: filmes) [29-30; 119]	(Material didático) [155] (Materiais audiovisuais: TV, cinema) [164-165];
		Atualização	Positiva	(Justificativa: “trabalhar com Ensino Médio”) [32-34] (Mídia digital: internet) (Materiais audiovisuais: TV) [36-38]	(Materiais audiovisuais) [167] (Interação com pares) [168-174]
			Ambivalente	-----	-----
	Campo Semântico de Gírias	Restrito		(Filosófica) [95] e (social) [95-97]	(Prática de eufemismo) [240-254] [258-265]
Ausência de Resposta		-----	-----		
			(Resultado de	(Resultado de	

⁵⁸ Para melhor visualização dos dados, graficamente dispostos, optei por dividir o quadro analítico em duas partes em que a primeira compreende os participantes Xênia e Umberto, enquanto a segunda cobre Zara e Valentina.

Gírias e Ensino	Concretização em sala de aula	Positiva		curiosidade do professor e ou de indagação de alunos) [103-108]	curiosidade do professor e ou de indagação de alunos) [285-290]	
		Negativa		(Falante ideal)[126-129]	-----	
	Método	Real	Livre e contextualizado		-----	(Espontaneidade) [292-294] (Fatores social e histórico) [297-303]
			Virtual	Materiais	[107] [115-117] [118-121] (Materiais artísticos: <i>músicas, filmes</i>)	-----
		Forma de interação			-----	-----
	Dificuldades	Semântica		-----	(Efeitos de sentido ligados a sexo e exclusão) [306-309]	
		Desatualização		128-129	-----	
		Metodológica		124-128	-----	
	Potenciais	Atratividade e Importância		(Apreciação dos alunos: <i>músicas e seriados</i>) [33-34; 103-106]; (Atratividade: “ <i>coisa interessante</i> ”) [40-41] [108]; (Vantagem: “ <i>melhor compreensão</i> ”) [46-46]	(Liberdade, novidade e curiosidade: <i>em oposição à gramática</i>), [309-313] (novidade, atualidade) [292-294]; (Maior do que a da forma) [193-195]; (Visando à proximidade da linguagem a de falante nativo) [268-279] (<i>Elemento cultural</i>) [281-283]; (Maior domínio do objeto de trabalho) [220-221]	

Uso de Gírias	Afirmativo	Sala de aula		(Ocasão) [49-52; 54-55; 78-79; 85-86]; (Modo) [49-52; 67-68; 78-79] (<i>comparação</i>); [100]; [111-113] (exclusividade) [59]	(Explicar razões de diferenças entre código formal e código natural) [198-204]; (Interação com alunos) [230-236]
		Internet		-----	(Falantes não nativos) [208-209]
		Fala		-----	[225-227]
		Escrita		[75-76]	-----
		Fora de sala de aula		-----	-----
	Utilidade	Sociolinguística		(Valor agregado: <i>Enriquecimento</i> [63-65] para atores educacionais)	(Autenticidade e Personalização da linguagem) [211-215]
	Gíria recorrente	Memória	Ausente	-----	[217]
			Presente	(Imperialista) [67-69] [111] [124-127]	[170] [249]
	Negativo	Forma escrita		-----	(Valor de pureza e/ou prestígio à norma) [225-226]
		Comunicação unidirecional dos alunos		-----	-----
		Auto-restrição		-----	-----
		Porção		[48-50] [82-89]	-----
	Atitude Positiva Quanto ao Uso de Gírias por Alunos em Sala de Aula	Proximidade social com limites			(Uso não-ofensivo) [230-231]; (prática de eufemismo) [258-265]; (Linguagem compartilhada) [233-236]
Valorização da bagagem linguístico-cultural do aluno		-----	-----		
Sentimento do entrevistado durante a	Nervosismo / Preocupação	Direção	(Descendente) [132-135]	(Descendente) [316-317]	

entrevista	o/ Tranqüilidade			
------------	---------------------	--	--	--

Parte 2: Zara e Valentina

Dimensões das Categorias	Categoria	Subcategoria		[linhas] (especificidades das categorias)		
				Zara	Valentina	
Linguagem	Concepção		(Múltiplas habilidades) [332]	(Comunicação - expressão e compreensão oral) [468-469]		
Conhecimento de Gíria	Educação formal	Lacuna		(“precisaria de um estudo...”)[418]	[549-551] [478-479]	
	Avaliação / mensuração do Conhecimento	Porção		(“Não muito”) [333-335]; (“Pouco”) [337; 350]	(“60%”) [472-474]; (nota) [476]	
	Fonte de Conhecimento	Aprendizagem		(Material impresso: textos, revistas); (áudio:música) e (audiovisual: filmes) [340-341] [405-407] [432-433]	(Material impresso: livro), (áudio: música) e (audiovisual: filmes) [478-479]	
		Atualização	Positiva		-----	(Materiais audiovisuais: filmes)[484] e interação com pares- redes sociais) [485-486]]
			Abivalente		(Passividade: “Não”) [344]; (Idiosincrasia) [346-348] (Necessidade) [418; 436-438]; (Benefícios da pesquisa) [449-454]	-----
	Campo Semântico de Gírias	Restrito		-----	(Gramatical) [542-544]; (Juízo de valor negativo) [543-544]	

Gírias e Ensino		Ausência de Resposta	[400-402]	-----	
	Concretização em sala de aula	Positiva		-----	
		Negativa		-----	(Falta de espaço/oportunidade) [557-560]
	Método	Real	Livre e contextualizado	-----	-----
		Virtual	Materiais	(Material artístico auditivo: <i>música</i>) e (audiovisual: <i>filmes</i>) e (impresso) [420-421] [431-433]	(Recursos auditivos, impressos) [562-566]
			Forma de interação	-----	(Atividade com pares) [562-566]
	Dificuldades	Semântica		(Conhecimento contextual) [428-433] [436-438]	-----
		Desatualização		-----	[569-576]
		Metodológica		-----	[562-563]
	Potenciais	Atratividade e Importância		(Significado contextual) [356-357]; (fator antropológico- " <i>língua é falada</i> "- para pedagogia) [411-415]; (presença na língua) [424-425]	(Visão alternativa: " <i>outros horizontes</i> ") [494-496]; (<i>Elemento cultural</i>) [547-549]; (espontaneidade) [553]; (expressão oral) [554-555]; (Casualidade) [531-533]
Afirmativo	Sala de aula		(Ocasão) [360-363; 369-371]; (Meio) [370-371]; (Explicar razões de diferenças entre código formal e código natural) [385-388]	(Exceção para gíria estética) [503-505]	
	Internet		-----	[502-503]	

Uso de Gírias		Fala		-----	-----
		Escrita		-----	(Redes sociais-por inferência) [502-503]
		Fora de sala de aula		(Informalidade, ludicidade) [386-388]	[516-517]
	Utilidade	Sociolinguística		(Pragmática- [comunicação-adequação contextual) [378-380]; (decodificação) [405-409]	(Impressão de informalidade) [523-524]
	Gíria recorrente	Memória	Ausente	[382]	-----
			Presente	-----	(Sagrada) [526-528]
	Negativo	Forma escrita		(Valor de pureza e ou prestígio à norma) [392-394]	(Valor de pureza e ou prestígio à norma) [502-503] [510-512] [519-520]
		Comunicação unidirecional dos alunos		-----	[502-503] [516-517]
		Auto-restrição		-----	[507-508]
		Porção		-----	-----
Atitude Positiva Quanto ao Uso de Gírias por Alunos em Sala de Aula	Proximidade social com limites		(Questões relacionadas à L1 x L2) [397] [422-423]	-----	
	Valorização da bagagem linguístico-cultural do aluno			[536-538]	
Sentimento do entrevistado durante a entrevista	Nervosismo/ Preocupação / Tranquilidade	Direção		(Descendente) [441-445]	(Linear) [579-580]

APÊNDICE I

Resultados da Análise - Fase 4 (Codificação Seletiva (*selective coding*))

**Teoria Gerada pelo Elo entre Hipônimos e Hiperônimos:
positividade x negatividade, restrição x liberdade, pureza x impureza,
sacralidade x profanidade**

Os professores apresentam uma concepção de linguagem sustentada em múltiplas habilidades, com explícita referência as quatro habilidades linguísticas propostas por Canale e Swain (década de 80): compreensão auditiva, fala, leitura e escrita. No que diz respeito à educação formal, eles avaliam a existência de uma lacuna e essa, por sua vez, influencia o conhecimento de gírias que eles possuem, que é limitado/restrito. Em linhas gerais, tal conhecimento advém de materiais autênticos, tais como: material impresso, áudio e audiovisual. Os professores, em certa medida, procuram atualizar os conhecimentos (de gírias), também, por meio de materiais autênticos.

No que tange ao ensino de gírias, há a existência de um campo semântico restrito. Em sala de aula, a concretização de gírias acontece com pouca frequência. No entanto, o método (virtual) seria apoiado em materiais autênticos. O conhecimento limitado dos professores exerce notável influência, já que eles vêm uma dificuldade metodológica (falta de acesso às gírias, falta de material didático) e uma dificuldade semântica (dificuldades em lidar com palavrões, palavras referentes a sexo, partes do corpo entre outros). Tal dificuldade revela uma ideologia, religiosamente influenciada, que exalta a sacralidade da língua, em que assuntos ligados ao sexo são silenciados. Embora limitem o ensino de gírias, os participantes reconhecem a importância de tal vocabulário e elencam alguns potenciais que favorecem a pedagogia de gírias: elemento cultural, presença vasta na língua, apreciação positiva dos alunos, possibilidade de maior domínio linguístico.

É nítida a interligação entre o conhecimento de gírias que os professores têm e o uso que eles fazem desse recurso linguístico. Tal uso ocorre tanto dentro quanto fora do contexto de sala de aula. Em sala, o uso se justifica enquanto recurso pedagógico (decodificação textual, comparação entre línguas, explicação de diferenças entre oralidade e escrita) e fora de sala, servindo a propósitos como informalidade e autenticidade. Também, ocorrem gírias presentes

na memória (de cunho sagrado e imperialista). Na forma escrita, a gíria não é usada, uma vez que os participantes demonstram ser influenciados por uma ideologia que ressalta o valor de pureza e prestígio à norma. Em complemento, os professores Apresentam uma atitude positiva em relação ao uso de gírias por alunos, no entanto, há restrições de campo semântico, o que revela as ideologias de pureza e sacralidade supramencionadas.

Diante do exposto, as percepções dos professores acerca de gírias oscilam entre positividade e negatividade, restrição e liberdade, pureza e impureza, sacralidade e profanidade, já que revelam a coexistência de dois discursos (acerca de gírias) que se contradizem.

APÊNDICE J

E-mail de Retorno das Análises aos Participantes

● Participação na dissertação de Fábio (xxxxxx) (3) ★

● **Me** Nov 29, 2013 ★

To xxxxxxxxxxxxxxxx@gmail.com

Oi, xxxxxx , tudo bem?

Como você participa de minha pesquisa de mestrado, peço, encarecidamente, que dê uma olhada na análise que fiz de sua entrevista. Gostaria que fizesse comentários, se você concorda, discorda, ou se tem sugestões.

Esse retorno dos dados é a fase final de minha dissertação, portanto, é muito importante!

O arquivo está em anexo. A fim de preservar seu anonimato, o seu nome foi trocado pelo pseudônimo 'xxxxxxxx'.

Mais uma vez, muito obrigado por sua participação!

Abraços,
Fábio.

▼ 1 Attachment

xxxxxxxx.doc Download ▼

