

DEBATES CONTEMPORÂNEOS NA ÁREA DA LINGUAGEM: DIVERSIDADE E MULTICULTURALISMO



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L554d Lemke, Cibele Kraus; Angelo, Cristiane Malinoski Pianaro; Costa, Luciane Trennephel da (org.).
Debates contemporâneos na área da linguagem: diversidade e multiculturalismo / Organizadores: Cibele Krause Lemke, Cristiane Malinoski Pianaro Angelo e Luciane Trennephel da Costa.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022.
figs.; tabs.; quadros.
E-Book: 7 Mb; PDF.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5637-424-6.

1. Ensino de Línguas. 2. Lexicologia. 3. Linguística.

I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Línguas e comunicação (classificar aqui lexicologia). 401.4
2. Linguística. 410
3. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino. 418.007

DEBATES CONTEMPORÂNEOS NA ÁREA DA LINGUAGEM: DIVERSIDADE E MULTICULTURALISMO

CIBELE KRAUSE LEMKE
CRISTIANE MALINOSKI PIANARO ANGELO
LUCIANE TRENNEPHOL DA COSTA

ORGANIZADORAS



**FUNDAÇÃO
ARAUCÁRIA**
Apoio ao Desenvolvimento Científico
e Tecnológico do Paraná



Copyright © 2022 – Das organizadoras representantes dos autores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Revisão: Clarice Vilac

Editoração e capa: Vinnie Graciano

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp - Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR - Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA - Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp - Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB - Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UNB - Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ - Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL - Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG - Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

Impresso no Brasil – 2022

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	<hr/> 7
As organizadoras	
HETERODISCURSO E MULTICULTURALISMO EM MULHERES EMPILHADAS, DE PATRÍCIA MELO: DENÚNCIA EM MOSAICO SOCIOIDEOOLÓGICO	<hr/> 13
Adriana Delmira Mendes Polato (UNESPAR)	
Wilma dos Santos Coqueiro (UNESPAR)	
Ângela Francine Fuza (UFT)	
ASPECTOS VALORATIVOS DA LINGUAGEM NO CURTA- METRAGEM FLUTUAR	<hr/> 34
Cristiane Malinoski Pianaro Angelo (UNICENTRO)	
Renilson José Menegassi (UEM)	
ASPECTOS LINGUÍSTICOS DA LIBRAS	<hr/> 55
Eliziane M. Streiechen (UNICENTRO)	
Denielli Kendrick (UEPG)	
PRÁTICAS TRANSLÍNGUES NAS AULAS DE ESPANHOL DE UMA ESCOLA DA REGIÃO SUDESTE DO PARANÁ, BRASIL	<hr/> 78
Herminia Aparecida Ribeiro-Blanski (PPGL – UNICENTRO)	
Cibele Krause Lemke (UNICENTRO)	
HACER COMUNIDAD: SENTIDOS ACTUALES DE LA ESCRITURA EN LENGUA WICHI	<hr/> 101
Lara Messina (CELES/UNSAM/CONICET)	
Camilo Ballena (CIFMA/CELES)	
Virginia Unamuno (CELES/UNSAM/CONICET)	

**TRACKING ACADEMIC DIGITAL LITERACY TRAJECTORIES
OF ONLINE ELT UNDERGRADUATE STUDENTS, A VIRTUAL
LITERACY ETHNOGRAPHY** 130

Patricia Núñez Mercado (Universidade Veracruzana – UV)
Adriana Patiño Santos (Universidade de Southampton – UoS)

**ADAPTAÇÕES DE TOPÔNIMOS E ANTROPÔNIMOS PARA
A LÍNGUA POLONESA FALADA NO BRASIL, DADOS DO
JORNAL GAZETA POLSKA W BRAZYLII** 151

Izabela Stapor (Uniwersytet Warszawski – UW)

**O PASSADO QUE PERSISTE NA LÍNGUA: ASPECTOS
SONOROS DA LÍNGUA POLONESA FALADA NO INTERIOR
DO PARANÁ** 171

Sônia Eliane Niewiadomski (USP/UNICENTRO)
Luciane Trennephel da Costa (UNICENTRO)

**ANÁLISE ACÚSTICA DA VOZ: MEDIDAS CEPSTRAIS E
MULTIPARAMÉTRICAS EM INDIVÍDUOS DISFÔNICOS** 196

Ana Paula Dassie-Leite*
Letícia Oliveira dos Reis*
Eliane Cristina Pereira*
Perla do Nascimento Martins*
(* Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO)

AS ORGANIZADORAS 216

AUTORES 218

APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO tem a satisfação de lançar esta obra com a produção científica de docentes do Programa e de pesquisadores convidados, de instituições do Brasil e do exterior, que se debruçam sobre temáticas que envolvem a linguagem, a diversidade e o multiculturalismo – questões intrínsecas às práticas sociais formais ou informais nas quais os sujeitos encontram-se envolvidos.

A proposta do Programa de Pós-Graduação em Letras contempla a Interface entre Língua e Literatura para evidenciar as relações entre esses dois campos do conhecimento, priorizando as mediações, as articulações e as aderências entre as linhas de pesquisa “Texto, Memória, Cultura” e “Linguagens, Leitura, Interpretação”.

A linha de pesquisa Texto, Memória, Cultura tem por objetivo priorizar o texto em circulação na sociedade, considerando as especificidades constitutivas das interfaces entre Linguística, Literatura e áreas afins como lugares de manifestações simbólicas, memoriais, histórico-culturais em diferentes materialidades textuais e discursivas (textos científicos, literários, jornalísticos, publicitários, históricos, culturais, midiáticos, etc.) na sociedade e em suas instituições, visando ao aprofundamento e às diferenças metodológicas postas em funcionamento em distintas teorias das ciências da linguagem.

A linha de pesquisa Linguagens, Leitura, Interpretação objetiva dar uma formação em linguagens, voltada para a compreensão dos processos de produção de sentidos que resultam das suas relações com a sociedade, seus modos de produção, formulação e circulação, bem como dos gestos de

leitura e de interpretação que são postos em funcionamento na interface com os estudos linguísticos, literários e áreas afins.

Os trabalhos ora apresentados relacionam-se às pesquisas ligadas às duas linhas. Neles destacam-se análises que perpassam diversos fenômenos ligados ao heterodiscurso e ao multiculturalismo presentes em uma obra literária, bem como aos aspectos valorativos da linguagem que podem ser identificados por meio de análise de um filme de curta-metragem.

Também, há discussões que perpassam as relações que se estabelecem entre distintas línguas e seus falantes, as quais expressam as dinâmicas contemporâneas ligadas às diferentes práticas linguísticas, sejam entre línguas estrangeiras, de imigração, indígenas ou, ainda, envolvendo o campo da Libras, ao abordar diferenças conceituais entre “reconhecimento” e “oficialização” da língua de sinais, por exemplo. Nessa perspectiva, várias abordagens de pesquisa são postas em ação para investigar diferentes contextos multilíngues.

Destacam-se, ainda, nessa obra, os trabalhos que tratam de temas voltados à língua polonesa, seja por meio do estudo de adaptações de sobrenomes poloneses ao português, como também por questões que evidenciam traços da fonética da língua polonesa em falares no sul do estado do Paraná. A presente publicação conta também com colaboração da área da fonoaudiologia, ao apresentar análises de medidas cepstrais e multiparamétricas em indivíduos disfônicos, com vistas à definição de processo terapêutico em clínica vocal.

Para situar o leitor em relação aos estudos contemplados nessa obra, cada um deles é detalhado a seguir.

O primeiro capítulo “Heterodiscurso e multiculturalismo em *Mulheres empilhadas*, de Patricia Melo: denúncia em mosaico socioideológico”, de Adriana Delmira Mendes Polato, Wilma dos Santos Coqueiro e Ângela Francine Fuza, coaduna referenciais do dialogismo do Círculo de Bakhtin e dos Estudos Culturais, para analisar a manifestação dos fenômenos do heterodiscurso e do multiculturalismo no romance *Mulheres empilhadas*, da escritora brasileira Patrícia Melo, cuja panorâmica sociológica e a singularidade estética constituem a discursivização da temática da violência contra

mulher e de sua expressão no feminicídio. Do ponto de vista do dialogismo, os autores demonstram como as escolhas estilístico-compositivas autorais são axiológica e ideologicamente orientadas à composição de um amplo mosaico que denuncia a gravidade e a abrangência do problema. Já pela via do multiculturalismo, evidenciam como a obra desnuda a condição indígena fraturada por um sistema predatório em relação às suas reservas, com um estado omissivo em relação à opressão racial e econômica, agravante da situação de vulnerabilidade de mulheres indígenas na região amazônica.

“Aspectos valorativos da linguagem no curta-metragem *Flutuar*”, o segundo capítulo, de Cristiane Malinoski Pianaro Angelo e Renilson José Menegassi, aborda, com base nos estudos do Círculo de Bakhtin, as apreciações valorativas relacionadas à linguagem, que perpassam *Flutuar*, *Float* no original, curta-metragem americano de animação, lançado pela Pixar, em 2019, com o tema da libertação do pai sobre si e sua aceitação de sua vida paterna, a partir da consciência social de que seu filho é distinto perante a sociedade. Os autores salientam que conhecer esses valores da sociedade sobre o indivíduo distinto, diferente, fora dos padrões sociais e discuti-los frente a um enunciado socialmente produzido, como o curta-metragem *Flutuar*, é possibilitar melhor compreensão sobre como a linguagem é sempre carregada de valorações, a nos permitir entendimentos pertinentes sobre o ser humano que se distinguem dos padrões comuns.

O capítulo “Aspectos linguísticos da Libras” discute alguns aspectos que permeiam a Língua de Sinais Brasileira (Libras), como os mecanismos linguísticos, tais como: a fonologia, a morfologia e a sintaxe – cuja ordem pode diferenciar-se da estrutura da Língua Portuguesa (LP). Em aditamento aos objetivos, as autoras pretendem esclarecer a diferença conceitual entre “reconhecimento” e “oficialização” da língua de sinais, seja em relação a outras línguas de sinais ou à Libras, bem como apontar as possíveis nomenclaturas terminológicas que podem ser utilizadas para nos remetermos a essa Língua, mais especificamente no Brasil. As considerações apresentadas neste capítulo corroboram com os estudos sobre as línguas de sinais, os quais têm comprovado seu *status* linguístico, para que os equívocos existentes, ao tratá-las como um conjunto de gestos desestruturados, sejam superados.

Em “Práticas translíngues nas aulas de Espanhol de uma escola da região sudeste do Paraná, Brasil”, as autoras Herminia Aparecida Ribeiro-Blanski e Cibele Krause Lemke investigam práticas linguísticas desenvolvidas em uma escola da região sudeste do Paraná, Brasil, na qual a Língua Espanhola é ensinada como língua adicional a alunos, em sua maioria, falantes de línguas minoritárias de herança. Seguindo pela perspectiva da pedagogia translíngue, buscam analisar as práticas linguísticas a partir de fragmentos de aulas gravadas em três turmas de Ensino Médio no ano de 2018, durante uma pesquisa de mestrado. A metodologia segue as características da pesquisa etnográfica, com método de análise qualitativo interpretativista. A análise dos dados expõe práticas linguísticas contornadas pela construção do conhecimento envolvendo todos os sujeitos da sala de aula. As autoras destacam que tais movimentos funcionam como propulsores de expressão de identidades etnolinguísticas e manifestam representações dos sujeitos acerca dos seus saberes nas referidas línguas, os quais constituem seus repertórios linguísticos.

O capítulo de Lara Messina, Camilo Ballena e Virginia Unamuno, intitulado “Hacer comunidad: sentidos actuales de la escritura en lengua wichi”, discute processos de escrita em língua wichi. Os autores argumentam que na Argentina, durante os processos pós-coloniais, o ensino da língua espanhola e a escrita nessa língua passaram a ser obrigatórios, o que se constituía em um instrumento de padronização identitária e ideológica. Ao contrário de outros contextos latino-americanos, a escrita em línguas indígenas na Argentina entra tarde no sistema educacional, isso porque o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas pelo Estado argentino é bastante recente. Por outro lado, destacam que a escrita em línguas indígenas circula no norte da Argentina e que essa circulação tem aumentado nos últimos tempos graças à tecnologia da informação e à comunicação interpessoal. Assim, por meio de uma abordagem sociolinguística de escrita, desvelam os fatores implicados na implantação e desenvolvimento da escrita na língua indígena, sendo que nos dias atuais esse processo está associado não somente à tradução de textos em espanhol, mas à escrita criativa em língua wichi.

Patricia Nuñez Mercado e Adriana Patiño-santos, em “*Tracking academic digital literacy trajectories of online ELT undergraduate students, a virtual literacy ethnography*”, destacam a crescente popularidade dos ambientes de aprendizagem *on-line* no ensino superior, o que resultou em um aumento da população estudantil com uma diversidade de experiências e perspectivas culturais, educacionais e sociais. Esses alunos geralmente têm que atuar em inglês como língua estrangeira, adicionando um componente multicultural e até mesmo translingual à sua escrita acadêmica. Assim, o capítulo enfoca a metodologia seguida para rastrear as trajetórias de letramento digital acadêmico de três alunos de graduação em um curso de formação de docentes de Inglês como Língua Estrangeira, *on-line*, tendo sido realizada uma etnografia de letramento virtual, usando investigação narrativa para analisar dados coletados constituídos por uma ampla variedade de fontes, a fim de construir as histórias dos participantes e de suas jornadas de escrita. A quantidade de dados e seu processo de análise trouxeram à tona as complexidades dos eventos e das práticas de letramento digital acadêmico dos alunos e demonstram que a pesquisa narrativa tornou possível representar as vozes de alunos engajados em contextos multiculturais e sua necessidade de escuta.

“Adaptações de topônimos e antropônimos para a língua polonesa falada no Brasil, dados do jornal *Gazeta Polska w Brazylii*” escrito por Izabela Stąpor investiga as adaptações feitas aos nomes próprios brasileiros na língua polonesa escrita registrada no jornal *Gazeta Polska*, publicado por décadas no Brasil no início do século XX. A autora analisa vários tipos de processos de adaptação dos nomes próprios poloneses como traduções, processos fonéticos e morfológicos.

O capítulo escrito por Sônia Eliane Niewiadomski e Luciane Trennephel da Costa, intitulado “O passado que persiste na língua: aspectos sonoros da língua polonesa falada no interior do Paraná”, descreve detalhes fonéticos da modalidade oral desta língua eslava no interior do Paraná. As autoras apresentam resultados de produção de grupos consonantais tau-tossilábicos, variações vocálicas e sons laterais na coda por descendentes poloneses bilíngues que demonstram a existência de um sistema bastante específico e diferenciado do sistema da língua portuguesa que persiste por

mais de um século no interior paranaense. Essas duas pesquisas contribuem para o registro histórico da língua polonesa existente no Brasil e também do bilinguismo e da diversidade linguística brasileira.

O capítulo intitulado “Análise acústica da voz: medidas cepstrais e multiparamétricas em indivíduos disfônicos”, escrito pelas fonoaudiólogas Ana Paula Dassie Leite, Eliane Cristina Pereira, Letícia Oliveira dos Reis e Perla do Nascimento Martins traz dados de uma pesquisa conduzida também em fonética acústica e que analisa os resultados dessas medidas em indivíduos disfônicos que procuraram por serviço de Fonoaudiologia devido a queixas vocais. A investigação detalhada das medidas Cepstral Peak Prominence (CPP) e Acoustic Voice Quality Index (AVQI) traz contribuições para o delineamento das ações fonoaudiológicas, junto aos sujeitos disfônicos, durante a avaliação e o processo terapêutico na clínica vocal.

Os capítulos da obra permitem ao leitor constatar uma visão ampla da linguagem, em suas relações com a diversidade e o multiculturalismo. Os conhecimentos apresentados subsidiam o leitor a refletir, no lugar social de pesquisador, de estudante de Letras ou áreas afins, de professor, ou mesmo de um leitor interessado pelo tema, sobre os fenômenos que envolvem a linguagem, a língua e a organização comunitária, desencadeando-lhe uma posição responsável mais compromissada, mais ética e responsável frente à realidade social.

Boas leituras, ótimas interlocuções!

As organizadoras

HETERODISCURSO E MULTICULTURALISMO EM MULHERES EMPILHADAS, DE PATRÍCIA MELO: DENÚNCIA EM MOSAICO SOCIOIDEOOLÓGICO

Adriana Delmira Mendes Polato (UNESPAR)

Wilma dos Santos Coqueiro (UNESPAR)

Ângela Francine Fuza (UFT)

INTRODUÇÃO

Do simples enunciado cotidiano à complexa obra emergente da esfera ideológica literária, as tematizações discursivas refletem relações sociais, encerram compartilhamentos valorativos entre interlocutores em dadas circunstâncias espaciotemporais formadoras (BAKHTIN, 2014 [1927], 1988 [1975]; VOLÓCHINOV, 2018 [1929-1930]; MEDVIÉDEV, 2019 [1928]).

Entretecidos por relações dialógicas e ideológicas com outros enunciados, em processo complexo, descontínuo, os enunciados assimilam aspectos do espaço e dos sujeitos históricos e presentes que neles se revelam (ROHLING, 2020). E quanto mais amplo é o recorte temporal que abarca a discursivização de determinado tema em dada sociedade, mais se comprehende a rigidez dos valores que sustentam sua abordagem nos enunciados, a dizer de condutas e atos representados e que revelam as tensões sociais envolvidas em sua constituição. Como princípio condutor da vida, o tempo

coaduna-se às diferentes variantes espaciais para formar cronotopos. Estes, ao mesmo tempo, consubstanciam-se como princípios da existência humana e como balizas para o registro de práticas e atos de linguagem (BAKHTIN, 1988 [1975]).

Num cronótopo em que o Brasil é considerado o 5º país que mais mata mulheres no mundo, como o atual, surge, no ano de 2019, o romance *Mulheres Empilhadas*, da escritora contemporânea brasileira Patrícia Melo. Da mesma maneira que nesse romance, o tema da violência contra a mulher e de sua expressão letal no feminicídio espoca em relatórios oficiais, em jornais, e em todas as esferas ideológicas da comunicação institucionalizada. O Atlas da Violência 2019 (BRASIL, 2019), por exemplo, divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), apresenta registros do sistema de informações sobre o fenômeno do feminicídio. Apenas entre os anos de 2007 e 2017, constatou-se um crescimento expressivo de 30,7% de casos no Brasil em relação à década anterior.

O romance *Mulheres empilhadas*, de Patrícia Melo – escritora premiada na seara literária brasileira e reconhecida como a continuadora do romance policial, cujo grande mestre, no Brasil, foi o escritor Rubem Fonseca (1925-2020) – foi elaborado a partir de um convite da editora LeYa Brasil, como forma de celebração dos 25 anos de carreira da autora. Conhecida pelo protagonismo masculino de seus romances, essa obra marca uma guinada na carreira da autora, como bem observa a também ficcionista Tatiana Salem Levy (2020), ao trazer protagonistas mulheres que são vítimas da dominação e da violência masculina. De acordo com Levy: “Guinada [essa] que não põe em questão a qualidade do que ela fez antes, mas que mostra como um escritor muda e se deixa tocar pelo seu tempo” (LEVY, 2020, n. p.). Nos dizeres de Faraco (2007), ao recuperar noções de autoria em Bakhtin, o autor/criador sofre as coerções de seu tempo, lê o mundo, os discursos circundantes e a eles responde axiologicamente posicionado. Assim, “[...] A boa literatura transforma a dor em força, a morte em vida” (Idem), e, ao falar da morte das mulheres nos mais variados cronotopos da sociedade brasileira, Patrícia Melo milita pela vida.

Em *Mulheres Empilhadas*, especificamente, a autoria de Melo constrói um mosaico de relações sociais tão amplo, a partir de recursos estilísticos

-composicionais, que permite ao leitor refletir sobre a dimensão alarmante e aterradora do tema expresso em práticas e em atos. Como resposta ética e estética aos reclames da vida social, a literatura ocupa um lugar importante no meio ideológico. Os gêneros que emergem do campo literário “enriquecem nosso discurso interior com novos procedimentos de tomar consciência e compreender a realidade” (MEDVIÉDEV, 2019 [1928], p. 198). E ao encontro do caráter humanizador do enunciado literário (CANDIDO, 1995), os caminhos e as perspectivas analíticas apontam à sua importância sócio-histórica, cultural, a seus amálgamas valorativos que compõem atuações discursivas completas em prol de rupturas de apreensões apreciativas.

O caráter problematizador das relações sociais e a prospecção das transformações individuais e sociais pelo diálogo compõem tanto a obra quanto a sua análise. Assim, neste capítulo, a partir de uma perspectiva de pesquisa interdisciplinar, cuja a complexidade se institui pela via de intersecções, para aclarar a compreensão ampliada dos objetos (MORIN, 1997; POMBO, 2004), coadunamos referenciais do dialogismo do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2014 [1927], 2015 [1934-1935], 1988 [1975]; VOLÓCHINOV, 2013 [1926], 2018 [1929/1930]; MEDVIÉDEV, 2019 [1928]) e dos Estudos Culturais (SEMPRINI, 1999; JOHNSON, 2010; VIANNA NETO, 2012) para analisar como se manifestam e como se constituem valorativamente os fenômenos do heterodiscorso e do multiculturalismo no todo do enunciado *Mulheres empilhadas*, cuja panorâmica sociológica ampla e a singularidade estética desnudam o caos alarmante e intolerável da violência contra mulher no Brasil.

Nos termos do dialogismo, ancoramo-nos na proposta de uma análise estilístico-sociológica, prenunciada por Bakhtin, em *Discurso no romance*, a partir da “qual a forma e o conteúdo são indivisivos no discurso concebido como fenômeno social (BAKHTIN, 2015 [1934-1935], p. 21). Sem divorciar a estilística da ideologia, assumimos o estudo do discurso mobilizado nesse romance, a considerar o enfoque sociológico da palavra e da linguagem e, portanto, as escolhas estilístico-composicionais como axiológicas e ideologicamente refratárias de decisões autorais responsáveis e éticas.

Já de outro ponto de vista, buscamos compreender como na economia narrativa, *Mulheres empilhadas* mobiliza uma perspectiva multicultu-

ral, que coloca em evidência questões complexas do país, como a condição indígena fraturada por um sistema predatório em relação às suas reservas, assim como um Estado omissos em relação à opressão racial e econômica que atinge, de forma devastadora, a região Norte do país, no caso o Acre, inserido no bioma Amazônia. Com efeito, o multiculturalismo ou pluralismo cultural – bastante marcante no Brasil devido à imigração de europeus, o sequestro de africanos escravizados e a existência no período pré-colonial de indígenas nessas terras – consiste na convivência de diversas culturas em uma região ou país, com, no mínimo, uma cultura hegemônica. Nesse sentido, os processos culturais, descritos na obra, acabam evidenciando as enormes assimetrias sociais e culturais no país, relacionados à divisão de classe, sexo e raça.

Desse modo, o capítulo está organizado em três seções. Na primeira, apresentamos princípios teóricos do Círculo de Bakhtin à compreensão do heterodiscurso como fenômeno valorativo que se apresenta no romance e que garante um tratamento ímpar e amplo do tema, via recursos estilísticos-compositivos. Numa segunda seção, discutimos orientações teóricas para compreensão do fenômeno do multiculturalismo. Na terceira e última seção do corpo, analisamos as manifestações do heterodiscurso e do multiculturalismo no romance e apontamos a produtividade das intersecções possíveis nesta proposta de abordagem interdisciplinar.

O HETERODISCURSIVO NO ROMANCE

Em *Discurso no romance*, Bakhtin (2015 [1934-1935]) nos apresenta o heterodiscurso como conceito que se liga à concepção de mundo como acontecimento, de realidade como processo de formação, como ser constituindo-se em discurso, e como fenômeno que congrega linguagens sociais que sedimentam a forma romanesca. Para discutir o romance sob esse prisma, o autor mobiliza subtemas como: conceito de língua, processos de centralização e descentralização verboideológica, dialogicidade, discurso, estilo, responsividade e outros.

O todo da discussão volta-se à proposta de compreensão sociológica do discurso e de suas formas particulares de mobilização no romance, para além daquelas já gestadas pela estilística clássica ou pelo formalismo

vigente no contexto. Assim, nasce uma proposta de estilística sociológica para análise do romance, sendo este caracterizado como fenômeno social, “pluriestilístico, heterodiscursivo e heterovocal” (BAKHTIN, 2015 [1934-1935], p. 27), artística e valorativamente organizado pela autoria à orientação social.

Conforme explica Bakhtin, uma das formas dessa organização artística e valorativa manifesta-se na diversidade de linguagens e na dissonância individual própria à linguagem do autor. O romance compõe um mosaico social amplo, porque pode congregar a estratificação interna de uma língua nacional única com a presença de dialetos sociais, jargões, linguagens de gêneros, de gerações, de autoridades, de círculos sociais. Assim, “por meio do heterodiscorso e da dissonância individual da voz do autor que o medra o romance orquestra temas sociais” (BAKHTIN, 2015 [1934-1935], p. 30) e corrobora a ampliação dos horizontes apreciativos dos leitores sobre o tema, os processos de descentralização verboideológica, a dar voz a diferentes grupos pertencentes à organização social cotidiana e institucionalizada.

A linguagem da vida cotidiana, a cultura e as práticas sociais podem ser trazidas para o romance, de modo que no “arranjo de vozes que compõem o discurso (narradores, personagens, heróis) diversas vozes sociais são agenciadas, correlacionadas, a formar nexos entre si” (BAKHTIN, 2015 [1934-1935], p. 30). As vozes, por sua vez, estabelecem relações dialógicas especiais com enunciados já ditos, com a resposta antecipável ao interlocutor, a mostrar a amplitude das relações sociais representadas e inerentes a dada sociedade.

Nesse sentido, a análise estilístico-sociológica do romance proposta por Bakhtin volta-se à compreensão de todos esses aspectos como combinação de uma unidade superior – o todo, a partir do qual não se separa forma, conteúdo, estilo (BAKHTIN, 1988 [1975]). Nesse viés, quaisquer elementos que venham a compor a análise do romance, não só os relativos aos já citados componentes do gênero, mas também os componentes da construção artística – narrador, personagens, fabulação e etc. (MEDVIÉDEV, 2019 [1928]), não podem ser retirados da interação com os outros, pois, assim, deixam de representar o que realmente são para o todo valorativo que a obra representa como uma proposta de agir social autoral.

Bakhtin (2015 [1934-1935]), desse modo, postula que “o conjunto do romance e as tarefas específicas de construção desse conjunto a partir de elementos heterodiscursivos, dissonantes, estilisticamente diversos e amiúde heterolíngüísticos” (p. 32-33) não podem ser negligenciados em uma proposta de análise estilístico-sociológica que une os planos social – extra-lingüístico e material – linguístico na análise.

Nesse sentido, na abordagem do romance ou de qualquer outro enunciado, a língua se institui como material veiculador da ideologia e não pode ser analisada estritamente, de acordo com categorias gramaticais abstratas, mas como fenômeno social, material e ideologicamente preenchido, como cosmovisão e opinião que assegura compreensão entre autor e leitor sobre o tema, a dar vida socioideológica ao discurso.

Bakhtin (2015 [1934-1935]) defende que em qualquer enunciado concorre a presença de forças de centralização e descentralização verboideológica. Desse modo, “As forças da unificação verboideológica concreta e da centralização que ocorre numa relação indissolúvel com os processos de centralização sociopolítica e cultural” (BAKHTIN, 2015 [1934-1935]) são mais fortes quando o discurso congrega uma língua única, aquela parametrizada nas práticas institucionalizadas formais, o que necessariamente não ocorre no romance, um gênero discursivo que podemos chamar de politicamente democrático, no sentido de que pode acolher muitas e diversas vozes sociais e colocá-las em relações dialógicas para representar relações sociais, formar um mosaico.

A consciência linguística heterodiscursiva autoral, nesse caso, encontra-se repleta de ideologias que se apresentam no heterodiscorso real, na diversidade de linguagens, e pode se manifestar conscientemente no estilo verbal de linguagem empregado pelo autor no enunciado. Assim, em termos linguísticos, o estilo é

o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais, cujas escolhas vocabulares e sintáticas da autoria estão orientadas às ligações objetais e semânticas de caráter cognitivo e ético, refletindo o compartilhamento de axiologias sociais sustentado-

ras da constituição textual/discursiva (POLATO; MENEGASSI, 2017, p. 123).

O mesmo pode ser dito sobre as escolhas estilístico-compositivas, que são iminentemente axiológicas, conforme defende Bakhtin (1988 [1975]), em “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária”. Isso quer dizer que os elementos de estilo e composição do enunciado são valorados, pois, ao escolhê-los, o autor emite juízo de valor. Consequentemente, o leitor produz sentido a partir dos valores sociais que adere.

De todo modo, as relações entre a materialidade e as dimensões extralingüísticas do enunciado são indissolúveis e, por isso, Bakhtin (2015 [1934-1935]) defende a proposta de estilística sociológica. Essas relações são estabelecidas, em grande parte, via tematização discursiva, como já discutimos, das relações dialógicas que entretecem o enunciado, a articular na sua dimensão verbal a historicidade dos discursos e os elementos de sua estratificação social e estilística pela resposta ativa autoral balizada pela alteridade (BAKHTIN, 2003 [1979], 2015 [1934-1935]; VOLÓCHINOV, 2019 [1930]). Nesse sentido, as relações dialógicas são, sobretudo, relações de alteridade que permitem o acabamento do enunciado (AMORIM, 2004).

Bakhtin (2003 [1979]), Faraco (2009) e Acosta Pereira e Rodrigues (2015) explicitam as relações dialógicas como relações de sentido que se estabelecem entre enunciados integrais, a partir de formas diversas, de retomadas, remissões, citações, sejam elas mostradas ou constitutivas, ou, nos termos de Volóchinov (2018 [1929-1930]), lineares ou pictóricas. Assim, podem se manifestar entre palavras isoladas no estilo pluridiscursivo do autor de linguagem, nos confrontos ou encontros de vozes, entre fenômenos conscientizados, entre imagens, entre tons expressivos dos gêneros, entre estilos, fenômenos estes de larga aplicação em *Mulheres empilhadas*, como a análise pretende mostrar.

Daí advém a compreensão de que quando um discurso é tematizado num enunciado de qualquer gênero, ou num romance, ele já se encontra “difamado, contestado, avaliado, envolvido por uma fumaça que o obscurece ou, ao contrário, pela luz de discursos alheios já externados a respei-

to. Ele está envolvido e penetrado por opiniões comuns, pontos de vista, avaliações alheias, acentos” (BAKHTIN, 2015 [1975], p. 48) no meio social. Então, o próprio enunciado produzido, no caso, o romance, surge no meio social de modo consciente, como uma resposta ética e estética à dada circunstância temporal e espacial ou, nos termos de Bakhtin (1988 [1975]), em dado cronotopo.

Assim, as inúmeras linhas dialógicas que envolvem a consciência socioideológica das autorias e dos leitores sobre o tema, passam a se manifestar no plano semântico, estilístico da obra, por meio da dissonância individual da voz autoral, que efetiva arranjos estilístico-compositivos, a conferir efeitos únicos ao discurso, capazes de tocar singularmente os que se constituem na interação dialógica com ele. Essa singularidade é o componente estético, cujo acabamento converge à compreensão do todo valorativo da obra. Ao mesmo tempo, o discurso, e aqui, em especial, o mobilizado no romance, é uma forma de agir sobre outro/ouvinte, é a demarcação de um posicionamento axiológico e ideológico sobre uma temática que pulsa no meio social, senão não chegaria a ser discursivizado num romance. Por isso, de acordo com Bakhtin, “na prosa artística erige o heterodiscursão social sobre o objeto, até atingir a imagem acabada, penetrada da plenitude dos ecos dialógicos, das ressonâncias literárias calculadas para todas as vozes e tons essenciais desse heterodiscursão” (BAKHTIN, 2015 [1975], p. 51), como analisamos manifestado em *Mulheres empilhadas*, na terceira seção do trabalho.

O MULTICULTURALISMO E AS MANIFESTAÇÕES NO ROMANCE

O Brasil, devido aos processos imigratórios de europeus e asiáticos e a escravização de milhares de africanos sequestrados em seus próprios países, assim como a existência de milhões de indígenas, que viviam nessas terras antes da chegada dos colonizadores portugueses, apresenta um mosaico de diversas culturas, com a predominância da cultura europeia sobre as demais. Nesse sentido, esse multiculturalismo – ou pluralismo cultural – ao evidenciar que a cultura envolve poder, como salienta o crítico cultural Richard Johnson (2010), provoca discrepâncias sociais, em relação às for-

mações de classe, às divisões sexuais e às estruturas raciais. Desse modo, para o autor, “a cultura não é um campo autônomo nem externamente determinado, mas um local de diferenças e de lutas sociais” (JOHNSON, 2010, p. 13).

Nesse sentido, o crítico brasileiro Arnaldo Rosa Vianna Neto reflete acerca dos fenômenos imigratórios e o processo de estratificação social e econômica advindo desses fluxos, o que ameaça a solidariedade étnica. De acordo com ele, “analisado como conceito e ideologia, o multiculturalismo problematiza questões complexas e contraditórias em curso nas sociedades pós-industriais, que atuam como indicadores da crise do projeto de modernidade” (VIANNA NETO, 2012, p. 289). Em sua convicção, a concepção de Multiculturalismo tem evoluído no sentido de uma tentativa de conciliação entre as diversas formações culturais e identitárias que integram a sociedade, sendo que o conceito de “diferença” seria um dos fundamentos da legitimidade das denominadas democracias liberais.

Ainda segundo o autor, ao citar o filósofo Will Kymlicka, é importante distinguir minorias nacionais de grupos étnicos:

As minorias nacionais são egressas de um processo de conquista ou incorporação e a elas se deve uma autonomia político-administrativa passível de evoluir até a autodeterminação. Já os grupos étnicos resultam de imigração e, tomando-se como referência critérios geográficos, étnicos e religiosos, constituem comunidades relativamente homogêneas. A esses grupos, ainda segundo análise de Kymlicka, não se asseguram direitos especiais, mas apenas o reconhecimento cultural e identitário (VIANNA NETO, 2012, p. 291).

A despeito das palavras de Kymlicka, às minorias étnicas brasileiras, como os indígenas e os afro-brasileiros, são negados direitos fundamentais, o que aumenta o fosso econômico e social marcante no país, uma vez que as reivindicações identitárias, apesar de alguns atos institucionais e/ou iniciativas públicas que visam a inclusão social e educacional dessas etnias, acabam por ser desconsideradas e ignoradas na prática.

De acordo com Vianna Neto, a abordagem multicultural é rentável na medida que nos permite compreender a perda de referências identitárias das minorias étnicas nacionais e a sua busca por direitos básicos como os relativos à cultura, à identidade e aos direitos políticos e sociais. Devido a isso, em relação à linguagem e à construção identitária, esses sujeitos estão expostos a deslocamentos culturais, o que evidencia, de certa forma, que o trânsito que se observa, em relação às pluralidades culturais, ocorre “não mais em direção a um centro, mas em busca de dialécticas sincréticas, dialógicas e híbridas” (VIANNA NETO, 2012, p. 291).

Por isso, a insistência em uma coesão social e da cidadania, que deve levar em consideração as avassaladoras fraturas sociais, requer uma análise acurada acerca do crescimento das minorias, a partir “uma contextualização política, econômica e social das realidades em que se inserem e a partir das quais organizam suas reivindicações” (VIANNA NETO, 2012, p. 294). Com efeito, o amplo debate multicultural se faz extremamente necessário e urgente, uma vez que se deve ter como objetivo fulcral a democracia e a justiça social. Logo, “pensar a diversidade cultural é, também, uma forma de refletir sobre práticas democráticas” (VIANNA NETO, 2012, p. 309) e – por que não? – humanitárias.

Em consonância com esse ponto de vista, o professor de sociologia Andrea Semprini (1999, p. 43) enfatiza que, ao ter como foco a questão da diferença, o multiculturalismo “lança a problemática do lugar e dos direitos das minorias em relação à maioria”. Por esse viés, é fundamental uma política identitária que reconheça as especificidades das diversas minorias que compõem uma sociedade, propiciando-lhes visibilidade cultural, e que seja eficiente em criar leis que assegurem direitos de acesso aos espaços públicos. Para o crítico, portanto, o multiculturalismo se constitui como “um poderoso movimento de ideias, alimentado de um *corpus* teórico que o move de base conceitual e de legitimação intelectual” (SEMPRINI, 1999, p. 81). Esse *corpus*, denominado de epistemologia multicultural, apresenta alguns pressupostos básicos, tais como: a realidade social é uma construção que “não tem existência independente das personagens que a criam” (SEMPRINI, 1999, p. 83); as interpretações são subjetivas, orientadas pelas competências da recepção; os valores são relativos, pois são embasados em

histórias pessoais ou convenções coletivas; e, por fim, o conhecimento é um fato político constituindo-se como uma versão da realidade em meio a tantas outras. Com base nesses princípios norteadores, então, “a posição multicultural apoia-se sobre a mudança de paradigma, ela invoca a instabilidade, a mistura, a relatividade como fundamentos de seu pensamento” (SEMPRINI, 1999, p. 89).

No romance de Patrícia Melo, essa posição multicultural comparece em momentos-chave da narrativa, de forma interseccional, ao mesclar essas discussões com questões que envolvem a violência de gênero, classe social e raça, como a análise pretende mostrar.

HETERODISCURSO E MULTICULTURALISMO EM MULHERES EMPILHADAS

Em *Mulheres empilhadas*, numa narrativa desconcertante – e também poderosa – a escritora Patrícia Melo alça ao papel de protagonista uma advogada corajosa, não nomeada, marcada pelo trauma de infância de ter a mãe vítima do feminicídio, praticado por seu próprio pai: “Ter uma mãe que foi assassinada era talvez a minha identidade secreta. Era o buraco negro da minha existência” (MELO, 2019, p. 43). Ao ser vítima da violência física do namorado, que por ciúmes e tentativa de controle comportamental lhe desfere um tapa no rosto em uma festa, a protagonista, então, decide partir para o Acre, para acompanhar um mutirão de julgamentos de crimes de feminicídio.

Por meio de sua pesquisa e da amizade com a promotora Carla Penteado, ela descobre que “matar mulheres é um crime democrático”, pois a violência atinge a todas, independentemente de raça, classe social ou formação intelectual, e a impunidade impera quase como lei. A própria experiência de agressão vivida pela narradora e protagonista a empurra a uma jornada de fortalecimento e superação. A obra apresenta ainda uma segunda narrativa acerca do crime perpetrado por rapazes da elite contra uma adolescente indígena chamada Txupira, da tribo dos kuratawa. Assim, a narrativa denuncia, de forma contundente, os preconceitos raciais que atingem o país e provocam a devastação de aldeias inteiras de indígenas, condenadas à marginalização e à miséria. Por meio de uma linguagem brutal e hiper-re-

alista, essas duas histórias se conjugam para compor a representação crono-trópica do feminicídio na diegese.

Com efeito, a obra, de estrutura complexa, cujas informações violentas de casos reais são “empilhadas” assim como as mulheres assassinadas, divide-se em três partes bem marcadas: a numeração, de 1 a 12, apresenta no desenvolvimento da narrativa a inserção de doze epígrafes verossímeis de casos de feminicídio; as letras, de A a Z, apresentam a trama central da história, com seus conflitos existenciais e as relações interpessoais que a levam a descobertas e reflexões; já nas letras do alfabeto grego, de *alfa* a *etá*, comparecem os encontros da protagonista, em rituais xamânicos, com guerreiras da lendária tribo das Icamiabas, que praticam a justiça contra os criminosos e a levam a um aflorar da sua autoconsciência em relação aos silêncios e interditos da sua própria história.

A construção estética, portanto, ao mobilizar elementos pós-moderinos, é marcada pela hibridez de gêneros de diferentes esferas, a mesclar realidade e ficção, usando, entre outros, o recurso de bricolagem de manchetes, de *fait-divers* e boletins de ocorrência. O romance, assim, é construído de mosaicos, cujo efeito estilístico-composicional é problematizar a abrangência social do tema, de modo a denunciar não apenas os crimes cometidos contra as mulheres, como também as falhas do sistema judiciário brasileiro, que dão respaldo à impunidade dos assassinos, sobretudo, os oriundos da elite econômica.

Na fabulação, ao passo que a narrativa, em primeira pessoa, apresenta o percurso da protagonista, as epígrafes, na sua maioria as que estabelecem relações dialógicas com o estilo *fait-divers*¹, são inseridas na forma de bricolagem². Outro conteúdo que aparece na bricolagem é o recorte de

1 Expressão francesa que significa fatos diversos e corresponde, na esfera ideológica da comunicação jornalística, a temas não categorizáveis nas editorias tradicionais. Os excertos são de natureza noticiosa por apresentarem casos excepcionais, inusitados, pitorescos, chocantes.

2 A bricolagem é um recurso artístico-composicional em que um texto é constituído a partir de fragmentos de outros e, por isso, aproxima-se do conceito de hipertexto. Neste trabalho, o fenômeno é analisado como uma das formas de manifestação do heterodiscursivo, para composição acabada do todo do enunciado.

laudo pericial, relativo a assassinatos brutais de mulheres. A fabulação³, assim, tende à “unidade temática da realidade em processo de acabamento” (MEDVIÉDEV, 2019 [1928], p. 204), a propiciar que a história se construa sob o ver a vida em larga escala. O que se captura, portanto, a partir desse recurso heterodiscursivo, que confere o amálgama de gêneros discursivos de diferentes esferas ideológicas na construção estilístico-compositonal do romance, não são as situações cotidianas isoladas, mas “a unidade e a lógica interior de uma época inteira” (MEDVIÉDEV, 2019 [1928], p. 199). A Figura 1 apresenta excertos de três dessas epígrafes componentes do heterodiscorso em *Mulheres empilhadas*.

Figura 1 – Epígrafes em *Mulheres empilhadas*

MORTA PELO MARIDO	MORTA PELO EX-NAMORADO	o exame necroscópico apura
Elaine Figueiredo Lacerda	Rayane Barros de Castro, dezesseis anos, morreu assassinada a tiros.	corpo em rigidez muscular generalizada, onze feridas
sessenta e um anos, foi abatida a tiros	Antes de matá-la, o assassino enviou uma mensagem pelo WhatsApp: “Vou viver a minha vida, mas você não vai viver a sua.”	com bordos regulares em: Tórax direito (2 cm) Braco direito (2 cm, 0,5 cm) Carotidiana esquerda (2 cm) Braco esquerdo (2 cm) Coxa interna direita (1,5 cm) Coxa externa direita (1,5 cm) Fossa ilíaca esquerda (1 cm)
(MELO, 2019, p. 6)	(MELO, 2019, p. 15)	(MELO, 2019, p. 35)

Fonte: MELO, P. *Mulheres empilhadas*. São Paulo: Leya, 2019

A considerar diversos aspectos da vida social, familiar, cotidiana, pública, os conteúdos das epígrafes são muito diversificados, pois neles se apresentam discursos grotescos sobre mortes de mulheres, a incluir bebês, adolescentes, jovens, senhoras de meia e terceira idade. Assim, a autora vai construindo o romance de modo que, “em ligação ininterrupta com os meios de sua representação” [...] a lógica da construção [...] permite dominar a lógica peculiar de novos aspectos da realidade. A artista consegue ver a vida e representá-la (MEDVIÉDEV, 2019 [1928], p. 199), para que ela caiba em sua máxima e diversa expressão social na obra, o que se reflete nos recursos estilístico-compositonais empregados.

Outra forma de manifestação do heterodiscorso na obra é a introdução e organização autoral das vozes de personagens e da narradora, que,

3 Medviédev (2019 [1928]) considera fabulação e enredo elementos similares, com a diferença de que a fabulação orienta-se à unidade temática da obra, enquanto o enredo é considerado em sua orientação ao acabamento geral da construção artística.

em alternância, entretecem no enunciado discursos de agressão verbal e física à mulher. A voz da narradora, constituída pela autora, reacentua a voz social de agressores e, ao mesmo tempo, avalia-as, como vemos no excerto: “Puta. Vaca. Cadela. Os xingamentos são variações do mesmo tema. Biscate. Bagaxa. Piranha. Num caso, o marido alcoolizado, chamava a esposa de dona sapa” (MELO, 2019, p. 16). Os xingamentos diversos são entre-cortados pelos pontos finais, que conferem a avaliação crítica da narradora sobre o ato de linguagem praticado pelos agressores, em inserção marcada pela reacentuação entonacional. Volóchinov (2018 [1929], p. 250) pontua que quando o enunciado autoral incorpora “outro enunciado em sua composição elabora as normas sintáticas, estilísticas e composticionais para sua assimilação parcial, para sua inclusão na unidade sintática, composicional e estilística do enunciado autoral”. Se o discurso fosse direto, possivelmente, o sinal de pontuação, que entrecorta os xingamentos, seria o de exclamação.

Recurso similar de construção sintático-discursiva em que ocorre a aplicação de pontos finais entre palavras ou pequenas expressões é aplicado pela autora quando apresenta os instrumentos variados utilizados pelos assassinos de mulheres: “Faca. Foice. Canivete. Enxada. Garrafa. Fios elétricos. Panelas de pressão. Espetos de churrasco. Na hora de assassinar uma mulher, qualquer objeto é arma” (MELO, 2019, p. 17). Do mesmo modo, é apresentada a diversidade das profissões desses assassinos e seus variados níveis de escolaridade, como se vê nos excertos: “Profissão do acusado: Militar. Eletricista. Servente de pedreiro. Lavrador. Funcionário público. Estudante. Matar mulheres é um crime democrático” (MELO, 2019, p. 17) e “Grau de instrução do acusado: Semianalfabeto. Superior completo. Analfabeto. Nível universitário” (MELO, 2019, p. 17).

Nesses casos, a sintaxe autoral empregada é recurso que corrobora a formação de imagens e avaliações, pois a ausência de conectivos suscita uma entonação social aberta à interpretação axiológica do leitor, como discute Bakhtin (2013 [1940-1940]), ao analisar junto a seus alunos de russo os efeitos dos períodos compostos assindéticos de Púncchin e Góglol.

De outro modo, a partir do discurso direto de homens agressores, reproduz-se a violência real perpetrada contra as mulheres em diversas situações cotidianas. Os jargões, os xingamentos e os impropérios trazem vida

ao discurso, de modo que as relações sociais, representadas a partir do chão das vivências, saltam na obra. Assim, o cronotopo entra na obra, assim como esta, bilateralmente, constrói-se voltada a sua orientação social (BAKHTIN, 1988 [1975]), como se vê nos excertos: “‘Eu vou enfiar uma bala na sua boceta’”(MELO, 2019, p. 15) – discurso real de ameaça de morte por meio grotesco. “Não me parece razoável que você encare uma porra de um tapa infeliz, numa bosta de uma festa, como algo revelador do meu caráter” (MELO, 2019, p. 15) – discurso do namorado agressor que se mostra arrependido e tenta influenciar a agredida a desconsiderar a gravidade do ato praticado.

As vozes de sujeitos agressores trazidas para o texto, de modo geral, articulam uma série de refrações discursivas correspondentes a índices de identidade desses sujeitos, como analisamos em dois exemplos: no primeiro deles, recortamos o excerto no qual se constitui um discurso de violência psicológica, intimidação, humilhação, via provocação, uma espécie de *bullying* infantilizado. Uma personagem masculina persegue a mulher dentro de casa, xingando-a, repetidamente, de dona sapa e cantarolando em direção a ela a canção infantil “Sapo-cururu”, como se observa no excerto: “‘Sapa gorda’, dizia o homem, gargalhando. A vítima andava pela casa, o marido atrás, trôpego, ‘dona sapa, dona sapa, dona sapa’ [...] ‘Sapo cururu, na beira do rio...’ ‘Dá pra carregar dois quilos de laranja dentro dessa sua papada mole’” (MELO, 2019, p. 16). Na voz da narradora, aparecem as avaliações que mostram que o ato é marcado pela perversidade e pelo sarcasmo, como se nota na forma verbal no gerúndio “gargalhando”, que descreve a ação contínua do agressor enquanto desfere as provocações.

Nesse sentido, vemos em *Mulheres empilhadas* o amálgama dos discursos da autora, da narradora, os gêneros intercalados como “unidades basilares de composição através das quais o heterodiscorso se introduz [...]”; cada uma delas admite uma diversidade de vozes sociais e uma variedade de nexos e correlações entre si” (BAKHTIN, 2015 [1934-1935], p. 30). Assim, essas unidades estilísticas heterogêneas combinam-se na formação de uma unidade estilística superior, orientada ao todo do enunciado e, por isso, como orienta Bakhtin, não podem ser analisadas em separado da unidade superior do sentido do conjunto.

Outras importantes manifestações heterodiscursivas em *Mulheres empilhadas* são as referências às vozes sociais indígenas e à presença de dialetos locais representativos da mistura entre português e espanhol, utilizados por moradores da região do Acre, para onde a protagonista advogada viaja, a fim de acompanhar a série de julgamentos de crimes de feminicídio, como se nota nos excertos: a) “você pega as folhas de marupá, [...] enche as mãos, amassa e sova a caroba, e deita água assim e dá para mãe beber” (MELO, 2019, p. 32); b) “Quando Deus espirra e faz Cabrum e naquele dia que parecia noite, cabrum e nada de caroba, Txupira ia mais longe porque a caroba está lá dentro, mais perto do rio, porque a mata não é mais a mesma, a mata só piora” (MELO, 2019, p. 32) e; c) “- O que vas a facer com esta informaciones? [...] vens acá ablar de nuestros problemas? Me pregunto porque no escreves sobre los crimes de tu ciudad. No vives em Sam Paolo? Ali sin que es una sielva (MELO, 2019, p. 37).

Nos excertos dispostos, a) corresponde à voz do xamã indígena que ensina à índia Txupira preparar chá para a mãe; b) corresponde à voz da própria índia, que se embrenha no mato para buscar as ervas, ocasião em que é vista por filhos de fazendeiros, capturada, torturada, estuprada e morta com requintes de crueldade; e c) corresponde à voz do dono do hotel em que a advogada se hospeda. Em todas as vozes, percebe-se elementos de vocabulário peculiar e construção de acento específico. Já em relação ao conteúdo, na voz do xamã, representa-se uma prática sociocultural, na voz de Txupira, aparece a denúncia da destruição da floresta e na voz do dono do hotel uma interpelação sobre o porquê de a advogada estar ali, o que representa a cultura de mando que se estabelece por parte de moradores, exploradores, de regiões longínquas do país, que oprimem os indígenas locais e mostram-se pouco amistosos com os que supostamente investigam a situação. Para Bezerra (2015, p. 247), “a diversidade de todas as vozes socioculturais em sua dimensão histórico-antropológica, fecunda a linguagem da prosa romanesca através da dissonância individual de cada autor em relação ao conjunto do processo literário”.

Os elementos intencionais e expressivos que permeiam o uso dessas linguagens no romance permitem engendrar todas essas vozes sociais no discurso autoral de Melo, dentro de um horizonte social de agir literário de-

finido nas circunstâncias espaciotemporais. Assim, por meio de uma perspectiva feminista interseccional, o romance traz, por meio do heterodiscursso, aspectos do multiculturalismo ao representar as diversas culturas que permeiam a região amazônica do Acre, dedicando uma parte da narrativa (nos índices do alfabeto grego e *Alfa a Etá*) ao protagonismo das guerreiras icamiabas, lendárias por sua formação matriarcal e por não terem um dos seios, remetendo ao mito das Amazonas gregas que eram exímias guerreiras, com seus arcos e flechas. Essas “mulheres, icamiabas, mães, cafuzas, irmãs, amazonas, negras, Marias, lésbicas, filhas, indígenas, mulatas, netas, brancas” (MELO, 2019, p. 26) viviam como se “brotassem do chão” para vingar os crimes cometidos por homens contra as mulheres e não punidos pelo sistema judiciário.

Além disso, comparece na obra a denúncia contra a precariedade e a miséria a que foram reduzidas as aldeias indígenas, abandonadas pelo Estado à própria sorte. Também a autora denuncia a condição de pária da mulher indígena, ao narrar toda crueldade com que a jovem indígena Txupira, da tribo Kuratava, fora estuprada e morta por rapazes pertencentes à elite local.

Ao descrever toda crueldade do crime cometido por esses rapazes brancos e ricos, a autora reporta-nos aos primórdios da colonização portuguesa quando, na perspectiva do homem branco europeu, vivia “a índia ali, desfrutável” (MELO, 2019, p. 36), evidenciando como essa avaliação ainda é bastante recorrente no Brasil atual. A adolescente indígena cujo “corpo foi encontrado boiando, de costas, os braços amarrados” (MELO, 2019, p. 37), com mamilos “extirpados” e cacos de vidro no útero, é personagem construída, pelo ponto de vista multicultural da autora, ao ser mostrada em sua beleza, seus sonhos e seu cotidiano na tribo. Com efeito, a autora confere voz à garota, que não ganharia destaque na grande imprensa nem comoção da população por não ser branca, mesmo após sua trágica morte. Ao dar maior visibilidade ao crime cometido contra uma jovem indígena, Melo reivindica a essa personagem historicamente silenciada o reconhecimento de sua identidade e de sua diferença, assumindo, assim, uma posição multicultural que traz para o âmago da criação artística “a problemática do lugar e dos direitos das minorias em relação à maioria” (SEMPRINI, 1999, p. 43).

Mesmo levados a julgamento, por meio dos esforços da promotora Carla, os jovens assassinos foram inocentados pelo júri, com a cumplicidade da imprensa e o aval da sociedade. Nesse sentido, a denúncia da autora é contundente ao enfatizar a condição de minoria de Txupira, triplamente marginalizada pela condição de gênero, raça e cor: “Txupira não era branca, não se encaixava na categoria de vítima que a imprensa gosta de explorar. Era indígena ainda por cima. E indígena no nosso sistema de castas, cujo topo é dominado por brancos e ricos, fica abaixo do preto, que está abaixo do pobre, que está abaixo da mulher” (MELO, 2019, p. 76).

Como o multiculturalismo enfatiza a questão da diferença, o romance de Patrícia Melo, ao colocar em pauta a busca da protagonista por justiça no caso da adolescente indígena cruelmente assassinada, que tem um grande destaque na narrativa, acaba por tratar de questões relacionadas ao reconhecimento da identidade indígena, em sua dimensão política, com a reivindicação do direito à justiça pública, e cultural que se traduz na busca por reconhecimento de um pertencimento étnico e social.

CONCLUSÃO

O trabalho apresenta uma breve análise de como a autoria de Patrícia Melo articula manifestações heterodiscursivas e multiculturais no romance *Mulheres empilhadas*, e de como esses fenômenos servem a uma ampla denúncia social sobre a violência contra mulher e sua expressão letal no aniquilamento.

Os diversos cronotopos representados no romance e a articulação de orientação temática que se dá entre eles desnudam a dimensão do problema na sociedade brasileira, da mesma forma que permitem compreender seu agravamento nas regiões longínquas, onde ainda imperam relações de poder balizadas pelo domínio da cultura hegemônica branca sobre outras, como a indígena.

De um primeiro ponto de vista, buscamos compreender como a presença do heterodiscorso hibridiza discursos de diferentes esferas ideológicas que, ao mesmo tempo, corroboram a descentralização verboideológica no romance, e cuja orientação semântico-objetal de escolhas estilístico-

-composicionais permite que a vida social, com seus amplos espaços e sujeitos situados, seja representada no discurso. A ponte entre o heterodiscursso e o multiculturalismo se estabelece por meio da língua e das linguagens utilizadas, como meios concretos culturais e vivos da consciência da autora, manifestada a partir da pluralidade de recursos concretos, que refratam horizontes verboideológicos sociais (BAKHTIN, 2015 [1934-1935]). As referências às vozes sociais indígenas e à presença de dialetos locais representativos da mistura entre português e espanhol; os recursos estilístico-composicionais; a introdução e organização autoral das vozes de personagens e da narradora, que, em alternância, entretêm no enunciado discursos de agressão verbal e física à mulher, refletem as assimetrias das relações sociais, dando abertura ao multiculturalismo.

Já imersas ao ponto de vista do multiculturalismo, analisamos como a obra corrobora a análise das relações de poder que legitimam assimetrias nas relações sociais. Os dois pontos de vista se encontram para a compreensão sociológica e material desse romance que nasce e se exterioriza orientado pelas circunstâncias espaciotemporais brasileiras, nas quais mulheres de todas as idades, de todas as raças, de todas as classes sociais, morrem, todos os dias, vítimas do machismo, da misoginia, sustentados por constructos sócio-históricos, culturais e ideológicos que legitimam assimetrias e balizam atos e práticas violentas de opressão e aniquilamento nas relações sociais.

REFERÊNCIAS

ACOSTA PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. Por uma análise dialógica do discurso: reflexões. In: ALVES, M. P. C.; VIAN JR., O. (org.). **Práticas discursivas: olhares da Linguística Aplicada**. Natal: EDUFRN, 2015. p. 61-84.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, M. M. Formas de tempo e de cronotopo no romance (Ensaios de poética histórica). In: BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: Ed. da UNESP, 1988 [1975]. p. 211-362.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BAKHTIN, M. M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance I.** A estilística. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015 [1934-1935]. p. 19-167.

BAKHTIN, M. M. **Questões de estilística no ensino de língua.** Tradução Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013 [1940-1960].

BAKHTIN, M. M. **Freudismo:** um esboço crítico. 2. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2014 [1927].

BEZERRA, P. Breve glossário de alguns conceitos-chave. In: BEZERRA, P. **Teoria do romance I.** A estilística. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015 [1934-1935]. p. 243-250.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da violência 2019.** Brasília/Rio de Janeiro/São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784. Acesso em: 10 jun. 2021.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 1995.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin:** conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 37-60.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, T. T. da (org. e trad.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-132.

LEVY, T. S. Crime democrático. **Valor Econômico.** 17 jan. 2020. Disponível em: <https://valor.globo.com/eu-e/coluna/tatiana-salem-levy-toda-mulher-no-brasil-ja-foi-vitima-de-violencia.ghhtml>. Acesso em: 19 jul. 2021.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários:** introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2019 [1928].

MELO, P. **Mulheres empilhadas.** São Paulo: Leya, 2019.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise

linguística. **Bakhtiniana** – Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 12, p. 123-143, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/27809>. Acesso em: 10 abr. 2021.

ROHLING, N. Cronotopo pandêmico e a produção de imagens corpóreas: reflexões inacabadas. **Fórum Linguístico**, v. 17, n. 4, p. 5221-5237, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/78444>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Tradução Laureano Pelegrini. Bauru: EDUSC, 1999.

VIANNA NETO, A. R. Multiculturalismo e pluriculturalismo. In: FIGUEIREDO, E. (org.). **Conceitos de literatura e cultura**. 2. ed. Juiz de Fora: Editora UFJF/EdUFF, 2012. p. 290-310.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin) **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929/1930].

VOLOCHÍNOV, V. Palavra na vida e palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. Tradução João Wanderley Geraldi. In: VOLOCHÍNOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1926]. p. 71-100.

VOLÓCHINOV, V. Sobre as fronteiras entre a poética e a linguística. In: VOLÓCHINOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930]. p. 213-250.

ASPECTOS VALORATIVOS DA LINGUAGEM NO CURTA-METRAGEM *FLUTUAR*

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo (UNICENTRO)
Renilson José Menegassi (UEM)

INTRODUÇÃO

O excerto da obra de Medviédev (2016 [1928]), um dos integrantes do grupo de intelectuais russos conhecido como Círculo de Bakhtin, “É impossível compreender um enunciado concreto sem conhecer sua atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico” (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p. 185), aponta os direcionamentos da discussão analítica que realizamos neste capítulo, ao abordar as apreciações valorativas relacionadas à linguagem, que perpassam *Flutuar*, *Float* no original, curta-metragem americano de animação, lançado pela *Pixar*, em 2019, com o tema da liberação do pai sobre si e a aceitação de sua vida paterna, a partir da consciência social de que seu filho é distinto perante a sociedade.

No filme, com seis minutos e dez segundos de duração, um pai descobre que seu filho flutua, se mantém e se movimenta no ar, traço que o torna distinto de outras crianças da vizinhança. No decorrer da história, o pai protege, cobre e esconde o menino, para manter a ambos resguardados do julgamento valorativo ideológico de como é ser uma criança distinta das demais. Entretanto, ao ver que a singularidade de seu filho se torna pública, precisa decidir se foge e se esconde ou se aceita seu filho como ele é, e a si como pai de uma criança diferente, socialmente díspar.

Desse modo, por meio da metáfora de “flutuar”, de uma criança que flutua, pária no ar, como flutuam pela vida muitas pessoas rotuladas como diferentes, distintas na sociedade, o curta-metragem retrata as experiências e os desafios enfrentados pelas pessoas que apresentam algum traço peculiar, distinto dos demais, seja pela condição física, intelectual, cultural, étnica, religiosa e de gênero. Consustanciadas nessas experiências estão diversas avaliações sociais que recaem sobre tais indivíduos e sobre aqueles que lhes estão próximos, como os pais, por exemplo, a interferir em suas condutas, em seus modos de ser socialmente, de se relacionar e de se portar diante do outro. Interessa-nos, em especial, no curta-metragem, os valores paternos evidenciados no decorrer do filme, a envolver o aprisionamento do personagem do pai aos julgamentos sociais, até o momento da conquista de sua liberação pessoal, e por consequência, a de seu filho, em relação à sociedade e seus valores determinados sobre as pessoas que se apresentam distintas das demais.

Tomamos como fio condutor das discussões a consideração de que as axiologias sociais, os valores de cada grupo social (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]), são os alicerces da constituição dos enunciados concretos por meio dos quais os sujeitos interagem no mundo. Assim, sempre que um enunciado é dirigido ao outro e à situação estabelecida, a manifestação de linguagem é acompanhada de tom valorativo, de emoções, de valores sociais, culturais e históricos próprios da natureza humana social. Nessa perspectiva, objetivamos levantar e discutir a constituição dos valores paternos no curta-metragem *Flutuar*, pelas manifestações de linguagem no filme, a ressaltar o modo como o pai se posiciona socialmente e a si próprio frente ao flutuar do filho.

Para tanto, inicialmente apresentamos os elementos axiológicos da linguagem, a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]; BAKHTIN, 2003 [1979], 2014 [1927]; VOLÓCHINOV, 2017 [1929/1930], 2019 [1926]). Na sequência, discutimos as valorações presentes no curta-metragem, a problematizá-las a partir do que aqui denominamos de movimentos simbólicos, considerando o desenvolvimento do enredo e as alterações que ocorrem nas relações entre o pai e o filho, desde o aprisionamento paterno sobre si até a sua possível liberação pessoal. No entrelaçamento da discussão dos conceitos teóricos e dos movimentos simbólicos, são apresentados excertos de imagens do filme, a propiciar melhor compre-

ensão sobre o arranjo valorativo da posição paterna, com seus olhares e seu norte ético e responsável sobre a situação social de ser pai de uma criança singular.

DIALOGISMO E VALORAÇÃO

De acordo com as proposições epistemológicas do dialogismo, a consciência do indivíduo só existe enquanto tal na interação com outras consciências individuais, isto é, forma-se e desenvolve-se pela alteridade. Por isso, constitui-se como um evento social e ideológico, uma vez que “[...] só pode ser sociológica” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929/1930], p. 97). Ao situá-la sociologicamente, Volóchinov (2017 [1929/1930], p. 98) ressalta que “a lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação sínica de uma coletividade”. Assim, a consciência do ser humano forma-se, fortalece-se e amplia-se a partir dos signos criados no processo de comunicação de uma coletividade socialmente organizada.

Sob a ótica do Círculo de Bakhtin, o signo carrega consigo valores da sociedade, sempre manifesta uma apreciação ideológica, como: normal/anormal; verdadeiro/falso; adequado/inadequado; bom/ruim. Nos termos de Volóchinov (2019 [1926]), a palavra, o discurso, enquanto signo ideológico, está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou cotidiano. Também os gestos, as expressões faciais, a postura corporal que acompanham os atos de interação comunicativa são signos ideológicos, já que são manifestações de linguagem, por saturarem-se de um conteúdo ideológico, refratarem e refletirem uma realidade socialmente determinada. Assim, a consciência nutre-se a partir do diálogo com os sentidos ideológicos da sociedade, com os valores estabelecidos socialmente, formando-se, portanto, a partir do exterior.

Em *Flutuar*, as diversas manifestações da consciência paterna reverberadas na gestualidade, no semblante, na orientação corporal do personagem pai – por exemplo, o constrangimento do pai diante dos olhares curiosos dos vizinhos à flutuação do filho – são orientações em relação à postura social sobre o tema, a carregar marcas das condições sociais, históricas e ideológicas em que acontece a interação. Assim, a palavra, o gesto, a expressão facial, a postura corporal, no curta-metragem, são elementos de sentido que expressam o interior das relações sociais, porque contemplam toda

e qualquer expressão da sociedade organizada, a conduzir e deixar-se ser conduzida pelas avaliações sociais já estabelecidas. Como explica Bakhtin (2014 [1927], p. 86), “todo o verbal no comportamento do homem (assim como os discursos exterior e interior) de maneira nenhuma pode creditar-se a um sujeito singular tomado isoladamente, pois não pertence a ele, mas sim ao seu grupo social (ao seu ambiente social)”, que se constitui enquanto coletividade organizada por meio da interação sínica.

De acordo com os pressupostos do Círculo de Bakhtin, a formação da consciência está inherentemente ligada às axiologias sociais e aos seus elementos: o contexto extraverbal, a entoação e os juízos de valor, visto que a relação do sujeito com o mundo é axiológica, sempre permeada por valores sociais. Viver é, portanto, “ocupar uma posição axiológica em cada momento da vida, significa firmar-se axiologicamente” (BAKHTIN 2003 [1979], p. 174), isto é, posicionar-se valorativamente em relação aos objetos discursivos, aos acontecimentos, às relações humanas, às interações discursivas.

O contexto extraverbal caracteriza-se como um conjunto de compreensões implícitas, refratadas por meio da história, da cultura, da organização da sociedade como um todo e, portanto, das ideologias aceitas ou recusadas em determinados contextos. Na leitura de Ponzio (2009, p. 94), o contexto extraverbal é “a ‘porção de mundo’ que entra na visão dos falantes, as condições reais de vida que produzem uma valoração comum”, a posição que se ocupa nas relações familiares, com o grupo de vizinhos ou amigos, com os colegas do trabalho e da escola, o ofício, o pertencimento a um grupo social, a um espaço e a um tempo determinado. Dessa maneira, em *Flutuar*, tudo o que a ciência, a religião, a filosofia e os vários campos do saber produziram a respeito das relações humanas, a respaldar as lutas e as conquistas das populações minoritárias, das pessoas com deficiências, tudo o que os movimentos LGBT, indígenas, negros apregoam em defesa dos seus direitos, imbricam-se, refratam-se e refletem-se na posição valorativa do personagem do pai, a tornar o enunciado concreto um todo indissolúvel.

O contexto extraverbal congrega “1) o horizonte espacial comum dos falantes [...], 2) o conhecimento e a compreensão da situação comum aos dois; e, finalmente e 3) a avaliação comum dessa situação” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 119, destaque do autor). Em todos esses aspectos, há uma relação conjunta entre indivíduos, pois vislumbram um contexto, a compreendê-lo

e a atribuir à situação social um juízo de valor. Essa valoração ocorre, sobretudo, amparada na posição ideológica que é dominante no contexto, apropriada por uma determinada condição de classe, ou seja, sustentada por um auditório social amplo (VOLÓCHINOV, 2017 [1929/1930]). Em *Flutuar*, o extraverbal comprehende os elementos imediatos da interação, como o espaço em que a narrativa se desenvolve – a casa, a rua, o parque – o que o pai, o filho, os vizinhos veem, como todos se expressam facial e corporalmente. Envolve, também, um espaço histórico-temporal mais amplo, por exemplo, o momento histórico em que movimentos e convenções internacionais debatem a igualdade de direitos entre gêneros, classes, etnias, orientações sexuais etc., em plena terceira década do século XXI. O extraverbal também está relacionado ao que os interlocutores comprehendem conjuntamente sobre o que está sendo dito, ou seja, sobre o conhecimento que ambos têm sobre as lutas travadas pelas minorias, somado ao apoio das pessoas solidárias à causa, para terem seus direitos assegurados, para conquistarem sua liberdade, ganharem voz, seus espaços, e não serem vítimas de estigmas e preconceitos. No curta-metragem, nas cenas em que o pai se esconde com o filho atrás de um carro, para não serem vistos pelos vizinhos, há um compartilhamento de avaliação social.

Figura 1 – Cena 1: 2:40



Fonte: *Flutuar*

Nessa cena, o pai vê a família de vizinhos se aproximando, a mesma família que outrora havia mostrado surpresa ao ver o menino flutuando no quintal de casa. Assustado, o pai pega o filho no colo e se esconde atrás de

um carro, de forma a não serem vistos pela família. Nesse ato, há manifestação de um valor compartilhado pelo pai e pelos vizinhos, relacionado ao julgamento valorativo social e ideológico que recai sobre uma criança distinta das demais, por consequência, da posição de pai dessa criança. O pai tem consciência de que sua posição paterna é apreciada valorativamente pelos vizinhos, com isso, deseja poupar-se, e também ao filho, dessa apreciação social. Assim, esconder-se com a criança mostra-se uma forma de resguardar a si próprio de possíveis constrangimentos, como se estivesse a construir uma rede de proteção social sobre si, a partir da noção de proteção paterna sobre o filho.

A relação e a avaliação do falante sobre a situação e o interlocutor se expressam na entonação da voz e na gesticulação (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]), considerados signos ideológicos, assim como a palavra, pelo Círculo de Bakhtin, a colocar em diálogo as emoções, as concepções, as apreciações valorativas do falante e do ouvinte sobre o objeto do discurso. Polato e Menegassi (2017) afirmam que a entonação expõe, em si, revelações sobre quem fala e para quem, onde e quando, de modo a refletir e refratar valores sociais constituídos. Nos termos de Volóchinov,

São justamente as inter-relações desses participantes do acontecimento que formam o enunciado e o obrigam a soar de um modo e não de outro: como uma ordem ou uma solicitação, como a defesa de um direito ou o pedido de um favor, em estilo pomposo ou simples, seguro ou tímido, e assim por diante (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 257).

A posição social e histórica dos participantes, com seu conjunto de valores, se expressa no material entonacional, servindo como uma espécie de ponte entre o contexto extraverbal e o valor. Nesse sentido, Volóchinov denomina de expressão valorativa a avaliação encarnada em uma materialidade, assim,

O material primário e autêntico dessa expressão valorativa é o próprio corpo humano: o *gesto* (o movimento do cor-

po dotado de significação) e a voz (além da fala articulada). Primeiramente, o medo, a alegria, a raiva etc. dominam o nosso corpo e a nossa voz: na compreensão convulsiva dos membros, no sorriso, na expressão dos olhos etc. Já a partir daí, do corpo e através do corpo, a expressão valorativa pode passar para o material extracorporal que está em contato com o corpo e continua de algum modo. Essa ligação com o corpo, efetiva ou apenas possível, deve ser necessariamente sentida para que o material possa ter uma significação expressiva. Desse modo, a expressão valorativa passa para o material linguístico (o mais próximo do corpo) e para o material acústico dos sons emitidos pelos corpos físicos [...] (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 217, destaques do autor).

A voz, os balbucios, os risos, os gestos, as expressões faciais, as posturas corporais dos participantes da atividade discursiva são, então, penetrados pela avaliação social, a revelar as emoções, os desejos, a relação subjetiva emocional com o objeto do dizer. Em *Flutuar*, a voz dos personagens é praticamente ausente – há apenas uma cena em que o pai manifesta sua posição por meio da voz, nas cenas finais – entretanto, a entonação é identificada nas expressões faciais e corporais das personagens, sem a necessidade de que exista uma fala pronunciada externamente para que se compreenda o que se está passando na história. Nas cenas finais do filme, o pai tira o capuz do filho e o deixa livre para brincar e divertir-se no Parque Infantil. Nessa ação, há, nos gestos corporais, risos e expressões faciais dos personagens, a manifestação de um contentamento a expressar o valor de libertação do pai sobre si e sobre sua vida e a do filho.

Figura 2 – Cena 2: 5:10



Fonte: *Flutuar*

A posição social e histórica dos participantes, com seu conjunto de valores, se expressa no material entonacional, a servir como uma espécie de ponte entre o contexto extraverbal e o valor. Assim, a libertação do pai e do menino carrega valores sociais que são associados às conquistas obtidas pelos grupos de minorias, aos enfrentamentos e às superações de indivíduos vítimas de estigmas e preconceitos, aos espaços conquistados por essas pessoas em mercado de trabalho, na escola, na política e em outros contextos da sociedade. Desse modo, pelo gesto corporal e pelas expressões faciais, é possível a identificação dos discursos valorativos de outrora que perpassam o enunciado presente, isto é, “[...] as ideologias subjacentes ao discurso, o que é não verbal e não dito naquela determinada enunciação, mas que foi verbal e dito em outras enunciações” (SANTOS; MENEGASSI, 2021, p. 6008), o que demonstra que a orientação do sujeito em relação ao objeto discursivo não é particular, isolada, porém está ligada à sociedade inevitavelmente.

Essa orientação encontra sua expressão ideológica na avaliação, também denominada apreciação valorativa ou juízo de valor, a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin. Conforme aponta Volóchinov (2019 [1926], p.

216), “toda avaliação, por mais insignificante que seja, expressa uma situação social: ela está relacionada com o objeto, mas ao mesmo tempo ressoa nela o desafio ao inimigo e o apelo aos inimigos”. Desse modo, ao mesmo tempo em que a avaliação retrata o objeto discursivo a trazer as marcas das condições histórico-sociais, revela as tensões, as contradições, os embates, as controvérsias existentes nos grupos sociais. É por essa perspectiva que “[...] as avaliações subentendidas não são as emoções individuais, mas os atos socialmente lógicos e necessários. Já as emoções *individuais* podem acompanhar o *tom principal da avaliação social* apenas na qualidade de *tonalidades*: o ‘eu’ pode se realizar na palavra apenas apoiando-se no ‘nós’” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 121, destaque do autor). Assim, a partir do escopo do Dialogismo, percebemos que, no enunciado concreto de *Flutuar*, mesclam-se posições sociais, valorações, pontos de vista conflituosos sobre as relações humanas, que não são posições individuais dos personagens pai, filho e vizinhos, mas, sim, apreciações que refratam e refletem os valores de grupos sociais constituídos, como os paternos apresentados no filme.

ASPECTOS VALORATIVOS EM FLUTUAR

O conceito de valoração é aqui problematizado a partir do que denominamos de movimentos simbólicos. Na realidade, são gestos próprios de leituras, a considerar o desenvolvimento do enredo e as transformações que ocorrem nas relações entre o pai e o filho, desde o aprisionamento do pai sobre si até a conquista de sua própria libertação, a aceitar a sua posição paterna em relação ao filho singular. Assim, identificamos seis movimentos simbólicos:

- Primeiro movimento simbólico: o pai desperta no filho a inconsciência de seu traço singular, ao soprar a flor dente-de-leão, a mostrar que suas pétalas flutuam pelo ar. Na sequência, joga o menino para cima, em brincadeira típica de pai com criança pequena, quando se inicia o processo de flutuar da criança, assim como a flor flutua;
- Segundo movimento simbólico: o pai coloca o capuz na cabeça do garoto, como uma estratégia para impedir que flutue perante os vizinhos;

- Terceiro movimento simbólico: o filho desperta para o mundo externo, ao soprar uma flor dente-de-leão, a sentir como as pétalas flutuam no ar, fazendo o mesmo com seu corpo, que se levanta naturalmente do chão;
- Quarto movimento simbólico: o menino coloca o capuz em si mesmo, para evitar a flutuação e o cabelo a se levantar, dando início à flutuação;
- Quinto movimento simbólico: o pai joga no chão o casaco com o capuz pertencente ao menino, como a libertar-se e libertar o filho daquilo que o impedia de flutuar;
- Sexto movimento simbólico: a flor dente-de-leão flutua suas pétalas e seus esporos, desta vez sozinha, apenas com o movimento natural do ar. Assim, esse movimento encerra um ciclo de flutuação: primeiro, o pai sopra a flor; segundo, o filho também sopra a flor; terceiro, a própria natureza da flor leva à flutuação das pétalas e dos esporos pelo ar.

No primeiro movimento simbólico, o pai brinca com o filho em frente à casa onde moram. O filho interessa-se pela flor dente-de-leão; o pai sopra a flor e, quando as suas pétalas e seus esporos começam a voar, os cabelos do garoto levantam-se, como se fossem asas a despertar a inconsciência de sua habilidade.

Figura 3 – Cena 3: 0:33



Fonte: *Flutuar*

Com essa atitude, o menino começa a flutuar alegremente – a levá-nos à compreensão do título da animação, logo aos 0:33 segundos iniciais – para susto e surpresa do pai, sentimentos que, em seguida, se transformam em admiração, entoada em gestos e em expressões faciais – olhos arregalados e sorriso discreto – que traduzem um tom envaidecido, comum por parte dos pais ao presenciarem as façanhas e as conquistas dos filhos. Os cabelos levantados, os braços abertos, como se fossem asas, a flutuação do menino, são todos elementos considerados como metáforas das transformações que o menino passa, desde o desvincilar do casulo do colo paterno até a conquista da liberdade, da autonomia, com todas as dificuldades e adversidades a serem enfrentadas no mundo real.

Logo o entusiasmo cede lugar ao constrangimento. O pai nota os vizinhos a passar pela frente da casa, com uma filha no colo. Apressadamente, o pai pega o menino que estava a flutuar e o coloca no colo, na mesma posição em que o outro pai segura a filha, a imitar a conduta da família, a forma valorativa de conduta com um filho em frente a outros pais. A tentativa de ocultar a atitude ou o traço diferenciado do filho e a remediar o comportamento da outra família apontam para o juízo de valor compartilhado, instituído pelo corpo social, de que existem características físicas e condutas comportamentais estabelecidas como adequadas para as crianças na sociedade. O pai conhece tais valores, compartilha-os, e ele próprio se aprisiona nesses valores, a negar a natureza do menino e a evidenciar a não aceitação da condição exarada pela paternidade. A considerar os ensinamentos de Volóchinov (2019 [1926]), esse juízo de valor revela-se não como uma emoção individual expressa pelo pai, mas como um ato social, pois o “eu” realiza-se nos gestos, nas expressões faciais apoiando-se no “nós”, no conjunto social. É por isso que, para o Círculo de Bakhtin, “o centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão, não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 180).

Entretanto, a dar prosseguimento ao enredo, o garoto esquia-se dos braços do pai e começa a flutuar, pairar no ar, na frente da família de vizinhos. Dessa forma, há um valor próprio do menino que insiste a se manifestar, a se libertar, e que se distingue daqueles valores padronizados, esta-

belecidos pela sociedade, como em uma qualidade de sua própria natureza, ainda não condicionada pelos valores sociais. Esse valor próprio, que não pode ser escondido por muito tempo, que entra em conflito com os valores sociais padronizados, mostra-se como o diferencial temático do filme.

No decorrer da história, o pai, a adquirir a expressão física no rosto de abandono e sem cuidados com si mesmo, tenta cessar as flutuações do filho, primeiro amarrando-o com uma corda, depois colocando pedras na mochila da criança, para que não mais flutue. Ainda, a completar o cerceamento social, o menino é vestido com blusa com capuz na cabeça, a cobri-la completamente – uma estratégia para impedir que o cabelo do menino levante, metaforicamente, que suas asas se abram, e comece a voar, o segundo movimento simbólico do filme.

Figura 4 – Cena 4: 2:06



Fonte: *Flutuar*

No ato de impedir que as asas do filho se abram, isto é, que seu cabelo se levante, a cessar a libertação do flutuar do filho e a demonstração de sua natureza intrínseca, o pai deixa à mostra seus próprios valores sociais constituídos, a demonstrar que ele próprio não admite os traços peculiares do menino e, para proteger a si mesmo da sociedade, de expor a condição de não aceitação de sua posição paterna também peculiar, cria subterfúgios para que o filho não exponha suas particularidades. Assim, tenta poupar a si

próprio dos julgamentos valorativos ideológicos do que é ser normal/anormal, adequado/inadequado, correto/incorrecto, feliz/infeliz.

O valor de proteção sobre si mesmo é notado em várias cenas do curta-metragem, a partir de diferentes estratégias executadas pelo pai: i) seguir o filho no colo, a imitar o outro pai que segura sua filha; ii) esconder-se com o filho dentro de casa; iii) esconder-se com o filho no colo, atrás de um carro, para os vizinhos não vê-los; iv) colocar pedras na mochila do filho, para impedir a sua flutuação.

O terceiro movimento simbólico se revela no momento em que o garoto desperta para o mundo externo, a descobrir que pode flutuar nele, assim como faz no mundo dentro de sua casa. Ao caminhar pela rua com o pai, o menino colhe uma flor dente-de-leão, em atitude já ensinada pelo pai, e sopra-a, até que as pétalas e os esporos começam a voar, de modo a estimular o menino a também flutuar, evidenciando que o capuz e as pedras na mochila nada adiantaram para impedir a natureza humana de sua manifestação.

Figura 5 – Cena 5: 2:25



Fonte: *Flutuar*

Figura 6 – Cena 6: 2:28



Fonte: *Flutuar*

O pai observa a descoberta do filho de flutuar para a liberdade, a perceber sua idiossincrasia e saber de sua natureza. Assim, trata-se da posição paterna de acolher o filho em seus traços próprios, individuais, que podem ou não se distinguir de outras crianças na sociedade.

Entretanto, o pai logo retorna à consciência social e valorativa e segura o menino para que não continue a flutuação, ao mesmo tempo em que se assusta ao ver a família de vizinhos se aproximando, correndo para se esconder com o filho no colo, atrás de um carro parado na rua, para que o casal não os veja. Para completar, o pai, em demonstração entonacional de pavor na expressão facial, coloca mais pedras na mochila do filho, a pesar e impedir a sua flutuação, na tentativa de evitar o curso da natureza do menino.

O pai tem consciência de que sua posição paterna é apreciada valorativamente pelos vizinhos, a poupar-se dessa apreciação. Assim, esconder-se com a criança mostra-se uma forma de resguardar a si próprio de possíveis constrangimentos, como se estivesse a construir uma rede de proteção social sobre si, por consequência, sobre seu filho.

A valorização dos traços individuais do filho é confrontada e rompida com os valores que se mostram presentes em outras crianças e seus

pais e responsáveis, a partir do espaço social do Parque Infantil. O pai olha em direção a uma mãe, a atender uma criança brincando no escorregador, depois em direção a um pai, a empurrar outra criança num balanço. O pai do menino singular sorri, suspira, abaixa rapidamente a cabeça e se afasta, como a indagar a si mesmo se deve tomar uma decisão: “Por que não posso estar nesse espaço com meu filho?”; “Por que meu filho não brinca assim como essas crianças?”. Volóchinov (2019 [1926]) explica que, nos casos de indecisão e hesitação, a consciência do indivíduo discute consigo mesmo, tenta se convencer sobre a correção desta ou daquela decisão ou dúvida. Nas palavras do autor,

É como se a nossa consciência se dividisse em duas vozes independentes e contraditórias. *Uma dessas vozes, independentemente da nossa vontade e consciência, sempre funde-se com o ponto de vista, com as opiniões e avaliações da classe à qual pertencemos.* A segunda voz sempre se torna aquela do representante mais típico e ideal da nossa classe (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 275, destaque do autor).

Desse modo, há um conjunto de valores que se encarnam não pela palavra pronunciada, mas, sim, pelos gestos e expressões, a revelar uma posição paterna de não aceitação aos traços peculiares do filho e a consideração do que é normal e adequado aos olhos da sociedade. Leva-se em consideração que, nos termos de Volóchinov (2019 [1926], p. 317), um juízo de valor “[...] não é resultado pessoal de um sujeito cognoscente: ele é o ponto de vista da classe à qual o sujeito pertence”, das suas interações com o mundo real, com as apreciações valorativas do outro-social. Assim, “a objetividade e a plenitude do ponto de vista (a medida de correspondência da palavra à realidade) são condicionadas pela posição de dada classe na produção social” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 318).

Os conflitos entre a valorização e a aceitação dos traços individuais da criança, por consequência, a não aceitação de sua atual vida paterna e a valorização do que segue a um padrão social, mostram-se mais salientes nas cenas seguintes do filme, que constituem o clímax da narrativa, quando o filho se desvincilha do pai e flutua livremente pelo parque diante de olhares

fixos e espantados das crianças e dos adultos. O pai o pega para levar embara, contudo, o filho reluta, chora e grita. Com o rosto a expressar indignação e revolta, o pai, na única manifestação de fala de todo o filme, grita ao menino: “Por que você não pode ser normal?”, a evidenciar que o “normal” não é o particular, o subjetivo da criança, isto é, suas maneiras próprias de agir, comportar-se, vestir-se, falar, ser no mundo. Normal, neste caso, é aquilo que todos consideram correto e adequado como aparência e conduta social, a demonstrar que “[...] *as formações ideológicas são internas e imanentemente sociológicas*” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 113, destaque do autor).

Figura 7 – Cena 7: 3:41



Fonte: *Flutuar*

A partir dessa reação, surge o quarto movimento simbólico: o menino cessa a flutuação e vai ao chão sozinho; coloca o capuz do casaco em si mesmo, para impedir a flutuação e o cabelo a se levantar, conforme a avaliação social esperada pelo pai, já transmitida anteriormente.

Figura 8 – Cena 8: 3:52



Fonte: *Flutuar*

Esse valor de aceitação ensinado pelo pai, entoado por meio do abai-xar a cabeça e vestir o capuz em si mesmo, constitui-se nas relações com o outro, a demonstrar que a valoração é uma posição dialógica e ideológica, de cunho social, histórico, cultural e não simplesmente individual. De acordo com Elichirigoity (2008, p. 184), com base nos pressupostos do Círculo de Bakhtin, “a expressão exterior, na maior parte dos casos, prolonga e esclarece a orientação tomada pelo discurso interior, e as entoações que ele contém”, ou seja, aquilo que verbalizamos em um enunciado falado ou escrito, aquilo que revelamos nas expressões faciais, gestuais e corporais, é resultado de um discurso que já foi previamente entoado internamente, em nossa mente. Essa entoação não é constituída de maneira individual. Ela se constitui a partir de juízos de valores construídos socialmente, provindos de outros enunciados proferidos em diversos outros contextos (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]), em diversas interações sociais.

Nas cenas finais do filme, vê-se o pai a tirar o capuz e o casaco do filho, a arremessá-los ao chão, libertando a criança daquilo que a impedia de flutuar. Esse ato, que constitui o quinto movimento simbólico, rompe o aprisionamento a que o pai estava submetido, mais do que o próprio filho.

Figura 9 – Cena 9: 4:42



Fonte: *Flutuar*

Na sequência, o filme exibe o pai sem se importar com o olhar dos presentes no parque infantil, a soltar e empurrar o menino para flutuar, atitude que deixa pai e filho felizes, desfrutando da vitória da liberação de ambos. O valor de liberação, que é demonstrado pelas expressões faciais, pela postura corporal e gestual, pelos gestos de entonações valorativas, foi possível de se constituir porque o pai passou a interrogar-se e a refletir sobre si, a aceitar-se como pai, para, então, aceitar o filho.

Na última cena, aparece a flor dente-de-leão, a soprar-se a si mesma – sexto movimento simbólico – libertando-se como sempre fez de maneira natural, enquanto pai e filho brincam felizes, o que evidencia a conquista da liberdade, da autonomia e do espaço social, valores almejados pelas pessoas que apresentam algum traço peculiar, como aquelas que são pais de crianças que apresentam essa manifestação. A construção de juízos de valores atrela-se à consideração do contexto extraverbal existente, isto é, das tensões que insistem em negar a heterogeneidade constitutiva da sociedade.

Figura 10 – Cena 10: 5:40



Fonte: *Flutuar*

Ao término do filme, surge a mensagem: “Para Alex, obrigado por me fazer um pai melhor. Dedicado com amor e compreensão a todas as famílias com crianças consideradas diferentes”. A dedicatória demonstra a posição paterna constituída no curta-metragem. Há, na expressão “um pai melhor”, a evidência à transformação pela qual o personagem do pai passou ao longo do curta-metragem, ou seja, sai de um aprisionamento a valores sociais que mantêm sua família isolada e enclausurada, para uma libertação em que emerge a aceitação da vida paterna e a aceitação da heterogeneidade intrínseca às relações sociais.

CONCLUSÃO

O curta-metragem *Flutuar* foi objeto de análise e discussão neste capítulo, a partir da afirmação de que “É impossível compreender um enunciado concreto sem conhecer sua atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico” (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p. 185). Pelos movimentos simbólicos exarados e levantados no filme, confirmamos a asserção do Círculo de Bakhtin de que o valor é elemento inerente a toda manifestação de linguagem pelo signo ideológico, em qualquer enunciado produzido pelo homem, em interação discursiva.

Assim, o enunciado concreto *Flutuar* manifesta axiologias advindas de orientações avaliativas do meio ideológico que refratam e refletem os valores da sociedade sobre o indivíduo distinto, diferente, fora dos padrões sociais, como o menino que flutua na história do filme, assim como sobre o pai que luta para libertar-se dos valores sociais que velam a participação de seu filho singular entre outras crianças e na sociedade. Salientamos que conhecer esses valores e discuti-los frente a um enunciado socialmente produzido, como o curta-metragem *Flutuar*, é possibilitar melhor compreensão sobre como a linguagem é sempre carregada de valorações, a nos permitir entendimentos pertinentes sobre o ser humano que se distingue dos padrões comuns. Ser indivíduo na sociedade é reconhecer que o ser humano diferente é igual, sempre igual em valores humanos, apenas menos preso a ideologias valorativas de determinado tempo e espaço, pois sua amplitude de valores transcende a pequenez do homem.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** Tradução do russo Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- BAKHTIN, M. M. **O freudismo:** um esboço crítico. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2014 [1927].
- ELICHIRIGOITY, M. T. P. A formação do sentido e da identidade na visão bakhtiniana. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 181-206, 2008.
- FLOAT. Direção: Bobby Rubio. Estados Unidos. Pixar Animation Studios: Dist. Walt Disney Studios Motion Pictures, 2019. Curta-metragem (6:10), son., color.
- MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários:** introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2016 [1928].
- POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística. **Bakhtiniana – Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 12, p. 123-143, 2017.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana:** o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2009.

SANTOS, K. R. C.; MENEGASSI, R. J. Conceitos valorativos na leitura de tirinhas em quadrinhos. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 6001-6014, abr./jun. 2021.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929/1930].

VOLÓCHINOV, V. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia:** ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução Sheila Grillo; Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].

ASPECTOS LINGUÍSTICOS DA LIBRAS

Eliziane M. Streiechen (UNICENTRO)

Denielli Kendrick (UEPG)

INTRODUÇÃO

Historicamente, a língua de sinais (LS), utilizada pelos surdos, era vista apenas como “a linguagem dos surdos-mudos”; “os gestos dos surdos”, “a linguagem dos sinais”, entre outras denominações equivocadas. Apesar de todos os esforços, desconstruir essas nomenclaturas e comprovar que a língua de sinais é uma língua “que expressa todos os níveis linguísticos, assim como as demais línguas” (QUADROS, 2017, p. 33), tem se tornado um grande desafio aos estudiosos, pesquisadores, professores e comunidade surda, em geral.

Diante desse contexto, nosso objetivo, neste capítulo, é discutir alguns aspectos que permeiam a LS, com ênfase na diferença conceitual de “reconhecimento” e “oficialização” da língua de sinais, seja em relação a outras línguas de sinais ou à Língua de Sinais Brasileira (Libras), bem como apontar as possíveis nomenclaturas terminológicas que podem ser utilizadas para nos remetermos a essa Língua, mais especificamente no Brasil. E, com o objetivo de esclarecer que a comunicação, em língua de sinais, não se limita no aprendizado do alfabeto manual ou de alguns vocabulários icônicos¹ soltos, discorremos sobre os mecanismos linguísticos que regem a LS,

1 Os sinais icônicos são aqueles que apresentam uma forma que tenta imitar o referencial em suas características visuais, fazendo alusão à imagem do seu significado. O sinal de BEBER (representado na Figura 26), por exemplo, é um sinal icônico.

tais como: a fonologia, a morfologia e a sintaxe – cuja ordem pode diferenciar-se da estrutura da Língua Portuguesa (LP).

As considerações apresentadas neste capítulo, corroboram com os estudos sobre as línguas de sinais, os quais têm comprovado seu *status* linguístico, para que os equívocos existentes, ao tratá-las como um conjunto de gestos desestruturados, sejam superados.

RECONHECIMENTO E OFICIALIZAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS (BRASILEIRA)

Percebe-se, na literatura em voga, certa confusão entre “reconhecimento” da língua de sinais e “oficialização” da Língua de Sinais Brasileira (Libras). O reconhecimento da língua de sinais pela Sociolinguística ocorreu a partir de 1960, com os estudos de Willian Stokoe², que pesquisou os elementos linguísticos equivalentes às línguas orais, conhecidos como “Parâmetros Linguísticos” (STREIECHEN, 2019). Portanto, o reconhecimento da língua de sinais não ocorreu no Brasil, mas em vários países do mundo, iniciando pelos Estados Unidos (EUA), com a Língua de Sinais Americana (ASL), uma vez que os estudos realizados por Stokoe são com base nessa Língua, embora ele seja da Escócia.

Estudos similares no Brasil, sobre a Libras, iniciaram-se na década de 1980 e a década seguinte, 1990, foi momento profícuo em pesquisas sobre a Libras e sua estrutura gramatical (FERREIRA BRITO, 1984, 1990, 1995, 1998; KARNOPP 1994, 1999; QUADROS, 1997; FELIPE, 1998).

Já a data de oficialização da língua de sinais varia bastante entre os países, pois isso depende do envolvimento e dos movimentos da comuni-

2 Willian Stokoe (1920-2000) era um linguista escocês que vivia e trabalhava nos Estados Unidos. Em 1955, ele se tornou professor do Departamento de Inglês do Gallaudet College, hoje conhecido como Gallaudet University. Nessa época, ele não sabia nada de Língua de Sinais Americana (ASL). Ele teve que aprender alguns sinais, que usava ao mesmo tempo em que dava suas aulas em inglês, como a maioria dos outros professores. Nessa época, nem na Gallaudet havia aulas de ASL, pelo simples fato de que ninguém, nem mesmo os surdos, consideravam a sinalização como parte de uma língua autônoma. Stokoe não demorou a perceber que existia uma diferença entre a sinalização que ocorria quando um surdo se comunicava com outro e a que ele usava como acompanhamento de palavras em inglês, durante suas aulas. Por isso, Willian Stokoe é considerado o pai da Linguística da Língua de Sinais Americana (ASL).

dade surda de cada país. No Brasil, por exemplo, a Libras foi oficializada no ano de 2002. Após longos seis anos de trâmite no Congresso Nacional e no Senado, tivemos a publicação da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), conhecida como a Lei da Libras. Esse foi um grande momento e uma significativa conquista para a comunidade surda, em especial, uma vitória do movimento surdo brasileiro que esteve à frente de todo o processo para alcançar esse ideal, pois “a oficialização da Libras foi um processo rico de autoafirmação na constituição do movimento surdo” (KENDRICK; CRUZ, 2018, p. 11). Três anos após a oficialização da Libras, foi sancionado o Decreto Federal nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei da Libras.

Nesse contexto, percebe-se que a oficialização da Libras no Brasil é bastante recente e, assim, há um longo caminho a ser percorrido para que todas as barreiras da comunicabilidade sejam derrubadas e o surdo, de fato, seja incluído, não apenas em ambientes escolares, mas em todas as esferas da sociedade. Para isso ocorrer, as pessoas precisam aprender a se comunicar por meio da língua de sinais. Mas o que se percebe é que apenas as pessoas envolvidas com surdos, como os familiares, professores, pesquisadores e intérpretes de Libras, se interessam em realmente aprender a Língua. Nesse sentido, os surdos continuarão com um número bastante limitado de pessoas para dialogar e conviver.

A seguir, abordaremos algumas denominações utilizadas para fazer referência à Libras ou à língua de sinais de outros países, de modo a esclarecer também a diferenciação entre língua e linguagem.

NOMENCLATURAS DA LIBRAS

Atualmente, há diferentes formas de pesquisadores, professores e a mídia utilizarem a nomenclatura da língua de sinais. Primeiramente, é preciso compreender que a língua de sinais é uma Língua, com recursos e mecanismos capazes de expressar conceitos concretos ou abstratos, complexos ou simples, assim como qualquer outro idioma (BRITO, 1995; QUADROS, 2019; STREIECHEN, 2019³). Portanto, referir-se à Libras como “linguagem

³ STREIECHEN, E. M. *Libras*. Material Didático em forma de *E-book* elaborado para o Curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância (EaD) da UNICENTRO, em parceria com a Universidade Aberta de Brasil (UAB) do Ministério da Educação (MEC), 2019.

de/dos sinais” é um equívoco, assim como seria se houvesse referência à LP como “linguagem portuguesa” (STREIECHEN, 2019).

Há uma diferença entre linguagem e língua, que Viotti (2008), com respaldo em Saussure, explica da seguinte forma:

A linguagem é heterogênea e multifacetada [...] e pertence tanto ao domínio individual quanto ao domínio social. Ela é uma capacidade que os homens têm para produzir sistemas simbólicos, ou seja, sistemas de conceitos associados a uma determinada forma, como a língua, as artes plásticas, o teatro, a dança [...]. É impossível descobrir a unidade da linguagem, por isso, ela não pode ser estudada como uma categoria única de fatos humanos (VIOTTI, 2008, p. 15).

Portanto, a linguagem é algo individual, amplo e multifacetado, no qual é possível identificar, entre outros aspectos, códigos linguísticos que não dependem que os indivíduos interajam entre si. Um exemplo de linguagem são os sinais de trânsito. Quando um semáforo está vermelho, é normal que os carros parem. Não é preciso que um guarda de trânsito explique para cada motorista que ele deve parar diante do sinal vermelho. Isso já está internalizado por todos que dirigem, uma vez que aprenderam durante as aulas de autoescola. No entanto, quando nos deparamos com uma pessoa na rua usando uma blusa vermelha, não paramos diante dela, como no semáforo. A diferença entre a cor vermelha do semáforo e da blusa é que o primeiro traz uma interpretação por trás da cor, uma ordem de “parar”. Diferentemente da blusa, que não traz nenhum código para ser interpretado a não ser, simplesmente, que é uma blusa que pode ser considerada bonita, ou não, e de cor alegre. É nesse sentido que se afirma que a linguagem é de ordem individual, pois não é preciso que haja outras pessoas interagindo para que o motorista comprehenda a ordem de parar diante do semáforo, cuja cor está vermelha.

Assim, compreender que a linguagem tem diversos componentes e dentre eles encontramos a língua (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 1995), ou

seja, a língua compõe a linguagem, e no caso das línguas de sinais não podem ser entendidas, como é recorrente no senso comum, como um código comunicativo.

Desse modo, o conceito de “língua”, Viotti (2008, p. 15) explica que:

A língua é um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias estabelecidas e adotadas por um grupo social [...]. Ela é um fenômeno que está além do domínio individual. O português brasileiro é a língua de uma grande comunidade de pessoas ouvintes, nascidas no Brasil. A Libras é a língua de uma grande comunidade de pessoas surdas nascidas no Brasil. Essas línguas não se limitam a uma ou outra pessoa. Elas nascem e se desenvolvem no âmbito de um grupo social, não no âmbito individual (VIOTTI, 2008, p. 15).

A língua é um idioma de uma nação, com *status* linguístico que permite a comunicação entre duas ou mais pessoas. Todas as línguas são compostas por regras sistematizadas e, portanto, para aprender uma língua, é preciso estar em permanente contato com falantes de tal língua. Por isso, a língua não é de domínio individual, mas coletivo, pois “[...] a língua é além de um construto que permite a expressão do pensamento, o idioma que possui *status* dentro de uma nação” (STREIECHEN, 2014, p. 61).

Após essa breve descrição das diferenças entre língua e linguagem, comprehende-se que a terminologia correta é “língua” de sinais e não “linguagem”. Entretanto, existem duas possibilidades de uso da nomenclatura da Libras no Brasil: “Língua Brasileira de Sinais” e “Língua de Sinais Brasileira”. A primeira está relacionada à Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que oficializa a Libras no Brasil. A segunda, “Língua de Sinais Brasileira”, é a terminologia utilizada e defendida por Capovilla e Raphael (2001). Para esses pesquisadores, não existe uma língua brasileira portuguesa, assim como não existe uma língua brasileira de sinais. Os países que têm a língua de sinais oficializada, usam “língua de sinais” como uma base linguística única, como se as três palavras (língua de sinais) formassem uma só

unidade vocabular, acrescentando a adjetivação pátria ao final. Vejamos alguns exemplos de terminologias criadas por outros países: Língua de Sinais Americana (EUA); Língua de Sinais Francesa (França); Língua de Sinais Mexicana (México); Língua de Sinais Colombiana (Colômbia); Língua de Sinais Argentina (Argentina) e assim por diante. Por concordarmos com os argumentos de Capovilla e Raphael (2001), nesse texto, utilizaremos a terminologia “Língua de Sinais Brasileira”.

No que se refere à sigla “Libras” (com apenas a primeira letra em maiúsculo) ou “LIBRAS” (com todas as letras em maiúsculo), o correto é a primeira forma. De acordo com as normas da LP, quando uma sigla possui mais de quatro letras e é pronunciada como uma palavra, e não letra por letra (como CNPq, CPF), apenas a primeira letra fica em caixa alta (maiúscula). Portanto, a forma correta de se escrever é “Libras” e não “LIBRAS” (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001; CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2013; CAPOVILLA *et al.*, 2017).

Na sequência, discorreremos sobre alguns recursos linguísticos da língua de sinais, cujo propósito é o de esclarecer que essa Língua apresenta gramática própria e independente da LP.

PARÂMETROS LINGUÍSTICOS DA LÍNGUA DE SINAIS

Stokoe (1965), conforme anteriormente mencionado, foi o pesquisador que descobriu os três principais parâmetros que regem a construção dos signos linguísticos da língua de sinais, a saber: configuração de mãos (CM) – forma/desenho que a mão pode tomar na realização dos sinais. Atualmente, existem mais de cem diferentes CM e com cada uma delas é possível realizar inúmeros vocabulários. Com a CM em L, por exemplo, é possível de se realizar, entre muitos outros sinais QUEIJO, EDUCADO, TRABALHAR, conforme representados nas Figuras 1, 2 e 3, a seguir:

Figuras 1, 2 e 3 – Sinais de queijo, educar e trabalhar

QUEIJO	EDUCADO	TRABALHAR
		
Figura 1	Figura 2	Figura 3

Fonte: As autoras (2021)

Nestes sinais, percebe-se que a CM permanece igual, em L, em todos os sinais, o que muda é o lugar do corpo, em que a sinalização ocorre. Este lugar/local, Stokoe (1960) chamou de Locação (L) – denominada também como Ponto de Articulação (PA). A Locação do sinal QUEIJO, por exemplo, é no queixo; EDUCADO é no braço e TRABALHAR é no espaço neutro, em frente ao corpo.

O último parâmetro, descoberto por Stokoe, é o Movimento – que abrange uma grande quantidade de formas e direções, desde os movimentos internos da mão, os movimentos do pulso, movimentos direcionais no espaço e conjuntos de movimentos no mesmo sinal (QUADROS, 1999; STREIECHEN, 2017). O movimento do sinal QUEIJO é realizado para baixo saindo do queixo, o sinal EDUCADO contorna todo o braço e antebraço, iniciando logo abaixo do ombro e terminando no pulso, o sinal de TRABALHAR acontece em movimentos repetitivos de frente para trás alternando as mãos (uma a frente outra atrás).

Vale lembrar que nem todos os sinais possuem movimento, como é o caso dos seguintes:

Figuras 4, 5 e 6 – sinais de telefone, desculpar e amigo

TELEFONE	DESCULPAR	AMIGO
		
Figura 4	Figura 5	Figura 6

Fonte: As autoras (2021)

MORFOLOGIA DA LÍNGUA DE SINAIS

Quadros e Karnopp (2004) apontam que a morfologia é o estudo sobre processos de formação e derivação de palavras, da estrutura interna das palavras ou sinais, das unidades mínimas com significado, chamadas de morfemas e os aspectos que se relacionam a elas, como a classificação, variantes, distribuição, por exemplo.

Um processo morfológico na Libras é a modificação de sinais, o que corresponde à flexão na LP e resulta na formação de uma nova palavra. Na Libras, de acordo com Xavier e Neves (2016), a forma do sinal modifica-se quando há incorporação de negação, quantidade, argumento e intensidade.

Apresentamos as seguintes categorias relacionadas à modificação de sinais: incorporação de numeral, incorporação da negação, incorporação da localização, verbos direcionais e sinais locativos, incorporação de intensidade, incorporação do objeto (forma).

Na incorporação de numeral, é preciso destacar que os números cardinais e ordinais expressam quantidades, cada um com características específicas em sua constituição lexical. O processo de incorporação de numeral tem relação direta com *tempo, hora, duração do tempo, dia, semana, mês e frequência, dinheiro e ordem* e há uma mudança na CM desses sinais substituindo-os pelos números.

Figuras 7, 8, 9, 10 e 11 – sinais de 1h, 2h, 3h, 4h e 5h.



Fonte: As autoras (2021)

Uma observação importante é sobre a incorporação de numeral que apresenta um limite na expressão de quantidade. A incorporação de numeral ocorre até o número 4, a partir de então, o numeral é produzido separadamente, conforme demonstrado nas figuras 7 a 11. A mesma marcação de hora, ocorre nos *dias, semanas e meses* (ao tratar de quantidade de tempo). Nessa característica, de acordo com Dedino (2012), há variação entre os sinalizantes até qual número é incorporado; apresentamos até o número 4, pois vemos que há maior recorrência no uso dessa forma, mas há sinalizantes que incorporam os números até o 5, havendo assim, variação linguística.

Na incorporação da negação, as expressões não-manuais para a negação, como as expressões faciais e movimentos de cabeça juntamente com a mudança na orientação da palma, formam sinais que incorporam a negação. Pode ter alteração no movimento e direção. Exemplos: GOSTAR-NÃO, NÃO-QUERER, TER-NÃO e NÃO-CONHECER, ENTENDER-NÃO, NÃO-PODER.

Há uma alternância no movimento ou através de expressão corporal, especialmente pelo movimento da cabeça que ocorre ao mesmo tempo ao sinal. Nos exemplos: NÃO-ENTENDER, NÃO-PODER há adição de um afixo à raiz, em outra construção pode-se ter um processo sintático se não houver a incorporação. Exemplo: “SABER NÃO”, “ENTENDE NÃO”, “ENTENDE NADA” (FELIPE, 2006). Quando se apresenta uma adição de sufixo à raiz, a incorporação da negação passa pelo processo de um movimento inicialmente e se finaliza com movimento oposto, como em QUERER-NÃO, GOSTAR-NÃO, TER-NÃO.

Nos processos morfológicos de incorporação da localização temos verbos direcionais e sinais locativos que incorporam a localização do que se refere. Os verbos direcionais consistem em mover a mão ou mãos de um ponto no espaço de sinalização a outro ponto. Pode variar a localização dos pontos, o que é determinado pelo sujeito ou objeto e há uma grande variabilidade, tudo depende do contexto discursivo (MOREIRA, 2007). Os verbos PERGUNTAR, RESPONDER, AVISAR, IR, podem exemplificar. Há direcionalidade de localização: <euPERGUNTARvocê>, <vocêPERGUNTAREu>, <el@PERGUNTAReu>, <el@PERGUNTARel@>.

Nos sinais locativos, o sinal é construído no local de referência. Um exemplo é o sinal do verbo CORTAR = CORTAR-UNHA; CORTAR-CABELO; CORTAR-DEDO. Nesse exemplo a localização associa-se à entidade referente (unha, cabelo, dedo), assim variam sua forma por serem realizados no local associado.

No que se refere à incorporação de intensidade, a expressão facial, e a energia que se emprega para fazer o sinal garante a incorporação. Exemplo: PACIÊNCIA = MUITA-PACIÊNCIA; BONIT@ = MUITO-BONIT@; EXPERIÊNCIA = MUITA-EXPERIÊNCIA; SACRIFÍCIO = MUITO SACRIFÍCIO. Sofre alteração também na configuração de mão (PACIÊNCIA). Pode ter alteração na extensão do movimento (EXPERIÊNCIA).

Figuras 12, 13, 14 e 15 – sinais de experiência, muita experiência, paciência e muita paciência.

EXPERIÊNCIA	MUITA EXPERIÊNCIA	PACIÊNCIA	MUITA PACIÊNCIA
			
Figura 12	Figura 13	Figura 14	Figura 15

Fonte: As autoras (2021)

Johnston e Schembri (2007) destacam sobre a incorporação de forma (objeto) que há verbos de manuseio, assim denominados por variar a configuração de mão de acordo com o objeto de referência, pelo tamanho e/ou formato do referente e funciona como complemento. Exemplo, o verbo PEGAR (pegar livro; pegar papel; pegar caixa, pegar xícara). Na formação desses sinais o verbo está intrinsecamente incorporado na construção do sinal.

Xavier e Neves (2016) alertam que a expressão de intensidade abarca sinais de diferentes classes, mas não há regularidade nas modificações, como acontece na incorporação de numeral e negação, supracitados.

A formação de sinais é outro aspecto morfológico, que pode ocorrer por três processos: *derivação por alteração de parâmetros do sinal primitivo, composição ou fusão*.

Na formação de novos sinais, em Libras, a *derivação por alteração de parâmetros do sinal primitivo* é bem produtiva. O sinal de PESQUISAR exemplifica esse processo, pois ele deriva do sinal PERGUNTAR. Outro exemplo é o sinal de CASA, dele deriva VIZINH@S⁴ e FAPELA. Observe: CASA, sinal sem movimento, VIZINH@S, movimentos repetidos, FAPELA, movimentos repetidos mais marcação não-manual, com o maxilar.

Figuras 16, 17 e 18 – sinais de casa, vizinh@ e favela.

CASA	VIZINH@	FAPELA
		
Figura 16	Figura 17	Figura 18

Fonte: As autoras (2021)

4 O símbolo arroba (@) é utilizado para indicar que o gênero pode ser tanto masculino, quanto feminino, plural ou singular, uma vez que na Libras não há desinência para gênero e número. Entretanto, ao sinalizar, caso haja a necessidade de se indicar o gênero, usa-se o sinal de HOMEM ou MULHER precedido do pronome.

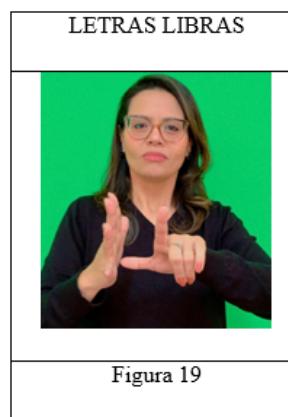
As modificações na forma do sinal CASA são motivadas pela semântica das formas derivadas. Em VIZINH@, o movimento das mãos para os lados sugere contiguidade. Já em FAVEL@, o movimento contorcido dos pulsos para frente sugere as más condições dos barracos e a sua numerosidade (XAVIER; NEVES, 2016).

Há outros sinais que surgem da derivação por alteração de parâmetros do sinal primitivo: ACONSELHAR/ADVERTIR; ÁRVORE/FLORESTA; COMUNICAÇÃO/PROBLEMAS DE COMUNICAÇÃO; DINHEIRO/RICO; MAGRO/EMAGRECER; VER/VISUAL.

O processo de *composição* parte da justaposição de dois sinais para formarem um terceiro. ESCOLA = CASA^ESTUDAR. Assim como no sinal de escola, tantos outros são compostos por dois sinais. Veja-se o mesmo processo em alguns exemplos: IGREJA = CASA+CRUZ; MENINO = HOMEM+CRIANÇA; MENINA = MULHER+CRIANÇA; TIO = TI@+HOMEM; TIA = TI@+MULHER.

O processo de *fusão* não se confunde com a formação de sinais a partir da composição (dois sinais mantêm suas características e formam um novo sinal). Xavier e Neves (2016) apresentam a fusão dos sinais, dois ou mais se fundem e criam um outro sinal, exemplificando com o sinal de LETRASLIBRAS, pois fundem-se os sinais de LETRAS + LIBRAS= LETRAS LIBRAS. O mesmo ocorre com o sinal de LETRAS LIBRAS BACHARELADO (LETRAS+TRADUÇÃO), e ainda com o sinal de LETRAS LIBRAS LICENCIATURA (LETRAS+ENSINAR).

Figura 19 – sinal de Letras Libras.



Fonte: As autoras (2021)

A CONSTRUÇÃO SINTÁTICA DA LIBRAS

Nas conversações em língua de sinais, o corpo e as expressões estão em sintonia com as mãos enquanto elas sinalizam. Para os surdos, que têm a visão como principal canal de aprendizagem e comunicação, as expressões corporais e faciais são fundamentais. Deixar o corpo falar é o primeiro passo para aprender a Libras. As expressões faciais são denominadas, também, como marcadores não manuais (MNM). Na LP, utiliza-se a entonação da voz para que os interlocutores compreendam que se interroga, exclama ou afirma algo. Como na Libras não se utiliza a voz para a comunicação, as expressões faciais equivalem a essa entonação.

Portanto, é por meio dos MNM que o surdo comprehende se se está perguntando, afirmado, negando, exclamando etc. Assim, “[...] um sinal pode mudar completamente seu significado em função da expressão facial utilizada” (STREIECHEN, 2017, p. 46). Os MNM são bastante usados para marcar o grau do substantivo, bem como a intensidade de advérbios, entre outros aspectos da Língua.

Observemos as ilustrações a seguir, nas quais as expressões faciais representam o grau do substantivo “bebê”:

Figuras 20, 21 e 22 – sinais de bebê, bebezinho e bebezão.

BEBÊ	BEBEZINHO	BEBEZÃO
		
Figura 20	Figura 21	Figura 22

Fonte: As autoras (2021)

Conforme se pode notar, nas Figuras 20, 21 e 22 os sinais dos três signos linguísticos BEBÊ, BEBEZINHO e BEBEZÃO permanecem iguais, ou

seja, são utilizadas as mesmas CM e L. Entretanto, as expressões faciais estão diferentes e há intensidade no movimento (BEBEZÃO) ou diminuição da intensidade (BEBEZINHO). O grau é representado pela mudança da expressão facial, de forma a manter-se o mesmo sinal para os três tamanhos e sem acréscimos de outros sinais.

Quando se pensa na Libras como uma língua autônoma e independente da LP, comprehende-se que existe uma forma diferente de sinalizar as frases também. A ordem dos sinais, dentro da sentença, nem sempre é a mesma das palavras da LP, pois,

A variação nas formas de organizar os componentes dentro de uma sentença são características observadas, de forma geral, nas línguas naturais. Cada língua escolhe uma ordem dominante de organização das sentenças, o que pode ser observado também na Libras (COTOVICZ; STREIECHEN; ANTOSZCYSZEN, 2018, p. 26).

A ordem básica da sentença em Libras é sujeito-verbo-objeto (SVO), mas com possibilidades de diferentes construções, como OSV e SOV (FELIPE, 1989; BRITO, 1995; QUADROS, 1999). Uma das formas bastante comum de sinalização de frases na Libras, é o uso da topicalização, que significa trazer a parte mais importante do enunciado para o início da sentença, conforme Streiechen (2017, p. 106) explica: “A sentença topicalizada anuncia o assunto a ser desenvolvido no decorrer do discurso”.

De acordo com Cotovicz, Streiechen e Antoszczyszen (2018, p. 33):

O que se observa na Libras é uma maior recorrência da estratégia de topicalização das sentenças. Na estrutura ‘tópico-comentário’, um elemento tema é colocado no topo da sentença e recebe uma ênfase especial, seguido de comentários. [...] O surdo precisa visualizar a situação enunciada para que esta faça sentido. Dessa forma, construções com topicalizações parecem atender este quesito, visto que o componente mais importante é trazido para o topo da sentença e posteriormente recebe os comentários.

O objetivo da oração com tópicos é anunciar o assunto a ser desenvolvido no decorrer do discurso, conforme os exemplos nas Figuras 23 e 24:

Figura 23 – Sol eu gostar



Fonte: As autoras (2021)

Figura 24 – Namorad@⁵ eu ter



Fonte: As autoras (2021)

Ao interpretarmos as duas frases das Figuras 23 e 24, para a LP, respectivamente, elas ficariam assim: “Eu tenho namorado(a)”. “Eu gosto de sol”. Em ambas as frases, percebe-se o uso da topicalização, uma vez que “NAMORADO” e “SOL”, são os primeiros itens lexicais a serem mencionados. Entretanto, vale lembrar que não há uma regra específica para ser se-

5 O símbolo arroba (@) é utilizado para indicar que o gênero pode ser tanto masculino, quanto feminino, plural ou singular, uma vez que na Libras não há desinência para gênero e número. Entretanto, ao sinalizar, caso haja a necessidade de se indicar o gênero, usa-se o sinal de HOMEM ou MULHER precedido do pronome.

guida, nesse recurso, pois são os sujeitos envolvidos no diálogo que determinam que elemento é o mais importante, dentro do contexto, para assim trazê-lo para o início da frase. De acordo com Finau (2008, p. 261), “Ao usar um sistema linguístico, em qualquer língua ou modalidade de linguagem, os indivíduos dispõem de uma gama muito variável de opções para organizar seus enunciados. [...] e, geralmente, implica uma visão específica de uma situação e do que é importante nela”.

Nas frases das Figuras 23 e 24, observa-se, também, que a preposição “de”, presente na frase em LP, não é sinalizada, pois, “enquanto que no português há elementos conectivos indicados com palavras, na Libras, esses mecanismos são discursivos e espaciais, estando incorporados ao movimento ou em referentes espaciais” (FERNANDES, 2012, p. 62). Assim, os conectivos (conjunções, preposições, artigos e alguns tipos de verbos) não são sinalizados.

Outro recurso linguístico da Libras é a sentença com foco, em que uma parte é repetida, como forma de destacar a informação (STREIECHEN, 2017), conforme exemplificados nas Figuras 25 e 26:

Figura 25 – Gostar ajudar mãe gostar



Fonte: As autoras (2021)

Figura 26 – Eu não-querer beber não-querer



Fonte: As autoras (2021)

As traduções das sentenças, representadas nas Figuras 25 e 26, são: “Gosto de ajudar a mãe” e “Eu não quero beber”. Esse recurso linguístico, de repetição de uma parte ou de um vocabulário da frase, é próprio da língua de sinais. Na LP, a entonação da voz ou o “arrastamento” de certas sílabas poderiam ser usadas para enfatizar o “GOSTAR” e o “NÃO-QUERER”.

Para se compreender melhor os mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos, entre outros recursos linguísticos da língua de sinais, apresentamos um esquema envolvendo ambas as Línguas, ou seja, em LP e LS.

Primeiramente, vejamos esses constituintes na LP, iniciando pelo fonema, considerado a menor unidade sonora de uma língua oral. Para exemplificar, essa construção, iremos utilizar o fonema /P/. A ciência que estuda a função dos fonemas é a Fonologia. Percebe-se que o /P/ não apresenta nenhum significado, pois ele representa apenas um som isolado, unidade mínima da LP. Mas, ao unirmos o /P/ com outras unidades da LP, podemos construir uma palavra, ou um morfema, como “PATO”, por exemplo. A ciência que estuda os morfemas ou a constituição da palavra é a Morfologia. Podemos inserir a palavra “PATO” em uma oração, ou frase, como no exemplo a seguir:

“O PATO gosta da galinha”.

Assim, temos uma sentença. A ciência que estuda a disposição das palavras na frase ou as sentenças é a Sintaxe.

Vejamos agora essa mesma construção linguística na LS. Conforme vimos no esquema das línguas orais, o /P/ é um som, como na língua de sinais não há sons, visto que os sinais são produzidos pelas mãos, ao formarmos o léxico “PATO”, na Libras, precisamos substituir o /P/ por essa CM:  – equivalente a um fonema – que Stokoe (1965) chamou de “quirema” (estudo das mãos) e “quirológia” (estudo dos movimentos das mãos). Essa CM  sozinha não possui significado, assim como /P/ na LP. Ao unirmos a CM  com outras unidades da Língua, como a Locação e o Movimento, poderemos formar o vocábulo “PATO”, conforme demonstrado na Figura 27:

Figura 27 –



Fonte: As autoras (2021)

A construção da sentença, em LS, ocorre da mesma forma que na LP, vejamos: “PATO GOSTAR GALINHA”.

Figura 28 –



Fonte: As autoras (2021)

Contudo, há constituintes como o artigo “o” e a preposição “de”, que não apareceram na frase. Conforme anteriormente explicado, na Libras alguns conectivos nem sempre são sinalizados ou, outras vezes, eles podem estar incorporados ao movimento ou aos referentes na sinalização.

As demais ciências, ou ramos da linguística, como a Semântica e a Pragmática⁶, bem como a Análise do Discurso⁷, levariam em consideração as mesmas interpretações e significados em ambas as Línguas. Nessa oração, por exemplo, “O pato gosta de galinha” (LP), ou “PATO GOSTAR GALINHA” (LS), poderíamos recorrer aos mesmos questionamentos e às mesmas respostas, nas duas Línguas, como por exemplo: Essa frase poderia ser dita ou sinalizada por uma professora ao contar aos alunos da Educação Infantil historinhas que envolviam animais. Ou por um morador da zona rural, ao apresentar o pato que gosta de conviver com uma galinha no galinheiro. Ou em outras diversas situações.

CONCLUSÃO

Ao concluirmos esse capítulo, esperamos que as informações, aqui contidas, auxiliem acadêmicos, professores, pesquisadores e outras pessoas interessadas em aprender a língua de sinais. Existem muitos outros recursos linguísticos, empregados na língua de sinais, mas não é possível descrevê-los todos aqui.

Salientamos que os estudos sobre a gramática da Libras são recentes, a partir da década de 1980, e cada vez ela mais tem sido pesquisada e apresentada como uma língua regida por regras próprias, com campos de comunicação diferentes das línguas orais. As pesquisas acadêmicas foram basculares como constituição argumentativa para os processos de reconhecimento

6 Pode-se afirmar que a Semântica e a Pragmática estão intimamente associadas. Ambas estudam a linguagem no contexto de seu uso na comunicação. A Pragmática está além da construção da frase, objeto da sintaxe, ou do seu significado, objeto da semântica. A Pragmática estuda essencialmente os objetivos da comunicação.

7 A Análise do Discurso tem como função estudar os processos de constituição da significação, os meandros que fazem do discurso o que ele é, ou seja, a produção de sentidos dos discursos produzidos, de forma a compreender como um objeto simbólico (crônica, notícia, pintura, música) produz sentidos e como esse objeto se articula com a história e a sociedade que o produziu.

da língua de sinais, em diversos países do mundo, bem como a oficialização da Libras no Brasil.

Buscou-se contribuir com os estudos sobre a gramática da Libras, ao destacarmos alguns aspectos e processos de sua composição estrutural fonológico, morfológico e sintático, cujo propósito foi o de demonstrar que a língua de sinais é uma Língua completa, com todos os mecanismos das demais línguas. No entanto, a língua de sinais oferece recursos linguísticos diferentes daqueles utilizados nas línguas orais. Por isso, quando tentamos apenas transpor uma língua oral para a língua de sinais, seguindo os mesmos critérios estruturais ou sintáticos, recorremos a um “português sinalizado” e não propriamente à língua de sinais.

Dessa forma, a Libras, língua de modalidade visual-espacial acontece no corpo e através dele é percebida pelos interlocutores, as mãos, o movimento do corpo, a localização dos sinais e expressões faciais são combinações que lhe atribuem complexidade e criam sentido ao que é dito. Cremos que o estudo da Libras e suas especificidades linguísticas é imprescindível para todos que são falantes dela, surdos ou ouvintes, conheçam em maior profundidade seu funcionamento, pois a verdadeira fluência em Libras perpassa, necessariamente, pelo conhecimento de sua estrutura gramatical e sua organização.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995 [1929].

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 25 abr. 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 2005.

BRITO, L. F. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais Brasileira.** v. 1. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1479-1487.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. MAURICIO, A. C. **Novo dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais Brasileira.** São Paulo: Edusp/MEC-FNDE, 2013.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; TEMOTEO, J. G.; MARTINS, A. C. **Dicionário da Língua de Sinais do Brasil:** a Libras em suas mãos. Volume 1: Sinais de A a D. 1. ed. São Paulo: Edusp, 2017.

COTOVICZ, M.; STREIECHEN, E. M.; ANTOSZCYSZEN, S. Libras: algumas reflexões sobre a sintaxe. **Revista Odisseia**, Natal, v. 3, n. 1, p. 16-35, jan./jun. 2018.

DEDINO, M. Incorporação de numeral na Libras. In: ALBRES, N. A.; XAVIER, A. N. (org.). **Libras em estudo.** São Paulo: FENEIS, 2012.

FERNANDES, S. **Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – Libras.** 2. ed. Curitiba: UFPR, 2012.

FELIPE, T. **A relação sintático-semântica dos verbos e seus argumentos na LibraS.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

FELIPE, T. A. Os processos de formação de palavras na Libras. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 200-217, jun. 2006.

FERREIRA BRITO, L. Similarities and Differences in Two Sign Languages. **Sign Language Studies**, Silver Spring, USA, v. 13, n. 42, 1984.

FERREIRA BRITO, L. Uma abordagem fonológica dos sinais da LSCB. **Espaço:** informativo técnico científico do INES. Rio de Janeiro, INES, n. 1, jul./dez. 1990.

FERREIRA BRITO, L. **Integração social e educação de surdos.** Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FERREIRA BRITO, L. **Por uma gramática de Língua de Sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FERREIRA BRITO, L. Língua Brasileira de Sinais – Libras. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial. **Série Atualidades pedagógicas**, n. 4, v. III, 1998.

FERREIRA BRITO, L. **Legislação e a língua de sinais.** São Paulo: Ferreira e Bergonci Consultoria e Publicações, 2003.

FINAU, R. As marcas linguísticas para as categorias tempo e aspecto na Libras. In: QUADROS, R. M. de (org.). **Estudos Surdos III.** Petrópolis: Arara Azul, 2008.

JOHNSTON, T.; SCHEMBRI, A. **Australian Sign Language (Auslan): An introduction to sign language linguistics.** Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

KARNOPP, L. B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS):** estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS, 1994.

KARNOPP, L. B. **Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais:** estudo longitudinal de uma criança surda. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC-RS, 1999.

KENDRICK, D.; CRUZ, G. C. Oficialização da Libras: movimento surdo e política linguística de resistência. **Revista Trama, UNIOESTE, on-line**, v. 14, p. 4-14, 2018.

MOREIRA, R. L. **Uma descrição da dêixis de pessoa na Língua de Sinais Brasileira (LSB):** pronomes pessoais e verbos indicadores. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

STREIECHEN, E. M. **A aquisição da Libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda em um contexto multilingüístico:** um estudo de caso. 130f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, 2014.

STREIECHEN, E. M. **Libras:** aprender está em suas mãos. 2. ed. Curitiba: CRV, 2017.

STREIECHEN, E. M. **Libras.** Material Didático em forma de E-book elaborado para o Curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância (EaD)

da UNICENTRO em parceria com a Universidade Aberta de Brasil (UAB) do Ministério da Educação (MEC), 2019.

STREIECHEN, E. M. **Abordagens metodológicas para a educação de surdos** (E-book). NEAD/UAB/UNICENTRO, Guarapuava, 2020. Disponível em: http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1797/1/STREIECHEN_Abordagem_Metodologicas_para_a_Educacao_de_Surdos.pdf. Acesso em: 11 jun. 2021.

STOKOE, W. C.; CASTERLINE, D. C.; CRONEBERG, C. G. **A dictionary of American Sign language and linguistic principles**. Nova York: Listok Press, 1976 [1965].

VIOTTI, E. C. **Introdução aos estudos linguísticos**. Texto base da disciplina de Introdução aos Estudos Linguísticos do Curso de Bacharelado em Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina – UFS. Florianópolis, 2008.

XAVIER, A.; NEVES, S. Descrição de aspectos morfológicos da Libras. **Revista Sinalizar**, v. 1, n. 2, p. 130-151, jul./dez. 2016.

PRÁTICAS TRANSLÍNGUES NAS AULAS DE ESPAÑOL DE UMA ESCOLA DA REGIÃO SUDESTE DO PARANÁ, BRASIL

Herminia Aparecida Ribeiro-Blanski (PPGL – UNICENTRO)
Cibele Krause Lemke (UNICENTRO)

INTRODUÇÃO

O encontro entre indivíduos e suas diversas línguas e culturas tem se tornado uma dinâmica intensa na contemporaneidade, possibilitado tanto pela tecnologia e suas diversas mídias quanto pela mobilidade das pessoas.

No histórico da formação do Brasil, assim como de muitas nações, esses encontros linguísticos foram (e são) ocasionados também, pelos fluxos migratórios que trouxeram (e ainda trazem) para cá novas línguas e culturas, vindas com seus falantes fugidos de conflitos sociais, das condições econômicas, etc. De tais encontros emergem novas práticas de linguagem, que se refletem nos distintos espaços da sociedade, dentre eles, a escola.

Nesse viés, este trabalho objetiva refletir acerca das práticas linguísticas desenvolvidas em uma escola no interior da cidade de Irati, na região Sudeste do Paraná, em uma comunidade sociolinguisticamente complexa, formada por descendentes de ucranianos, poloneses, italianos, germânicos, holandeses e ciganos, conforme apontaram nossos estudos anteriores¹.

1 Ver RIBEIRO-BLANSKI, H. A. *A Língua Espanhola entre as Línguas de Herança na Região Sudeste do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO, Guarapuava, 2020.

Em dada localidade, o espanhol é ensinado enquanto uma língua adicional² a alunos, dos quais muitos são falantes de Línguas de Herança³, tendo em vista que são descendentes de quarta e quinta gerações das etnias mencionadas e têm históricos de aprendizado e relações com tais línguas muito diversos. Logo, a dinâmica da sala de aula de espanhol, conforme Ribeiro-Blanski (2020), é marcada pelo encontro entre as línguas que permeiam o contexto e a língua espanhola, evidenciando práticas linguísticas complexas.

Nesse ínterim, as salas de aulas de contextos como o mencionado, espelham a realidade de novas demandas aos professores, ao se depararem com turmas sociolinguisticamente diversas.

Seguindo pela perspectiva da translinguagem enquanto uma pedagogia, tencionamos analisar usos de linguagem a partir dos quais se buscam meios para promover a construção do conhecimento envolvendo todos os sujeitos da sala de aula. Entendendo, ainda, essas práticas como propulsoras de expressão de identidades, bem como geradora de novas identidades e das representações dos sujeitos acerca dos seus saberes linguísticos.

PRÁTICAS TRANSLÍNGUES

Grande, Rosa e Tanzi Neto (2020), embasados nos estudos de Poza (2017), informam que embora o termo translinguagem tenha surgido na dé-

2 Quando propomos ensinar uma língua para quem já conhece pelo menos uma, surge, portanto, a questão inicial de nomear essa outra língua. À medida que se reflete sobre o problema, configura-se aos poucos a ideia de que essa língua vem por acréscimo, de algo que é dado a mais. Todos já possuímos pelo menos uma língua, seja o português, uma língua indígena, de pais imigrantes, ou a de sinais, mas alguns alunos possuem mais de uma língua. Desse modo, a língua que ele vai estudar na escola pode não ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será, mais adequadamente, uma língua que podemos chamar de “adicional”. O uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminhar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua) (LEFFA; IRALA, 2014, p. 32).

3 Segundo Quadros (2017), a Língua de Herança é a língua da família, falada em um contexto onde outra língua é usada nos demais espaços sociais, tais como: a escola, cartórios, hospitais, etc. Assim, explica que tal como acontece com a transmissão de uma herança de bens culturais e materiais, os falantes de herança herdam em seu berço familiar um patrimônio cultural que inclui uma língua com uma bagagem cultural diferente da do meio em que vivem.

cada de 80, é apenas a partir de 2011 que pesquisas sobre práticas translíngues têm ganhado maior visibilidade na literatura.

Conforme García, Flores e Woodley (2012 *apud* ZOLIN-VESZ, 2014), o termo translíngua é uma tradução do conceito galês de *trawsieithu*, feita por Colin Baker, em 2001, de uma pedagogia bilíngue, proposta por Cen Williams, em que o insumo é dado em uma língua e a resposta é dada na outra língua.

A partir de então, a definição do termo tem se expandido e vem sendo usada para se referir ao uso bilíngue flexível no ensino e na aprendizagem. Assim, o bilinguismo deixa de ser entendido como dois sistemas monolíticos separados por conjuntos de características específicas de cada um, e passa a ser concebido como uma série de práticas linguísticas e sociais que estão embutidas em uma rede de relações sociais complexas (GARCÍA *et al.*, 2012 *apud* ZOLIN-VESZ, 2014, p. 325).

Translíngua, nesse sentido, é o processo pelo qual estudantes bilíngues e professores se engajam em complexas práticas discursivas a fim de “criar sentidos” em salas de aula essencialmente multilíngues (GARCÍA; SYLVAN, 2011). Nesse contexto, o termo translíngua, por um lado, responde aos complexos e multilíngues processos que encartam as práticas linguísticas das pessoas no mundo contemporâneo, pautado por fronteiras fluidas entre as línguas. Por outro, desafia a visão de que as línguas (nacionais) são autônomas e puras, conforme construída pelo pensamento ocidental e já discutida em outro passo. Translíngua, portanto, é o produto de uma “epistemologia de fronteira” (MOITA LOPES, 2008)” (ZOLIN-VESZ, 2014, p. 326).

Conforme se nota, a ótica da translíngue entende os usos linguísticos não apenas enquanto uma alternância de línguas separadas e isoladas, tal como se postula nas concepções monolíngues que concebem a língua como um sistema autônomo.

Neste sentido, seguindo pela ótica translíngue, significa compreender que os falantes efetivam um movimento de línguas tendo em mente as suas intenções comunicativas e a consciência de seu bilinguismo.

Logo, “o translinguismo evidencia, portanto, combinações complexas das línguas e nos permite problematizar a competência linguística como habilidade de combinação de recursos em práticas de linguagem específicas” (CAVALCANTI, 2013, p. 81 *apud* LUCENA; CARDOSO, 2018, p. 84).

Conforme se explicita, ao seguirmos pela perspectiva da translinguagem temos o entendimento de competência linguística como a destreza de saber combinar recursos em práticas de linguagem específicas.

Segundo Lucena e Cardoso (2018), a autora relaciona translinguagem com intercompreensão, cujo conceito tem a ver com o modo como lidamos com a diversidade linguística e argumenta que translinguismo condiz com uma “Educação Linguística Ampliada”, implicando uma educação sensível à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística.

Rosa e Tanzi Neto (2020), embasados nos estudos de Flores (2014), afirmam que, independentemente de ser considerada uma pedagogia ou uma teoria linguística, estudiosos com interesse na área concordam que a translinguagem tem o objetivo de romper com as hierarquias entre e dentro das línguas nomeadas, propiciando voz às minorias e abrindo espaços para discussões acerca de processos políticos e poder.

Também explicam que no caso dos estudos sobre usos de línguas adicionais, por exemplo, os falantes não são legitimados como “nativos ideais” da língua adicional, logo, suas “práticas linguísticas seguem pelo mesmo viés, são vistas como ilegítimas, tidas como ‘estranhas’, soando como ‘práticas equivocadas’, para usar os termos de Makoni e Meinhof (2006)” (GRANDE; ROSA; TANZI NETO, 2020, p. 20).

Tal fato implica dizer que, até em contextos bilíngues, o que tem valor sócio-historicamente é que o usuário domine separadamente duas línguas em suas variedades padrão e pautadas na gramática e na pronúncia de um suposto falante ideal. Conforme mencionado neste estudo, são essas práticas não-legitimadas que abordamos em nosso trabalho.

Assim como os autores acima, entendemos as práticas linguísticas em sala de aula pelo viés da translinguagem ao considerarmos que os indivíduos fazem uso dos recursos de linguagem de que dispõem a depender

de suas necessidades e das situações em que estão inseridos, ao invés de buscar atingir um nível-alvo de competência linguística, tal como pontuam Canagarajah e Wurr (2011 *apud* LUCENA; CARDOSO, 2018).

Neste caso, a translinguagem deixa de ser apenas uma alternância entre línguas, mas que segue práticas de linguagem mais complexas, envolvendo a construção do conhecimento edificado por usos linguísticos diversos, dos quais seus falantes lançam mão para atingir seus objetivos momentâneos. Em consonância com os autores citados, vemos as mesclas entre as línguas, não como erros ou desvios à norma, mas enquanto um fenômeno criativo na comunicação e que auxilia na construção de sentidos e novos saberes.

Ao pensarmos as práticas de linguagem que eram deixadas à margem, evidenciando, desta forma, a fluidez entre as fronteiras da norma e da(s) língua(s) em uso, colocando em foco usos heterogêneos da linguagem pouco reconhecidos, nos quais levamos em conta a subjetividade dos indivíduos, mas também as relações de poder manifestadas pelos usos linguísticos.

Zolin-Vessz (2014), assevera que pensar a pedagogia translíngue, conforme proposta por García *et al.* (2012), implica trabalhar no entremedio entre os *designs* globais dos Estados-nação e seus sistemas educacionais, que postulam o conceito de língua como códigos autônomos que devem ser mantidos em paralelo e que nunca se tocam, e as histórias locais de aprendizes que usam línguas em um mundo contemporâneo cada vez mais pautado por fronteiras fluidas e porosas entre as línguas.

Logo, segundo o autor, a pedagogia translíngue condiz com o desenvolvimento de práticas linguísticas flexíveis, híbridas, que estão nas margens, objetivando a construção de novas compreensões e novas práticas linguísticas.

Nessa perspectiva, o repertório linguístico do aprendiz não é considerado “fechado”. Ao contrário, está sujeito a mudanças e modificações, está “em movimento”. A aprendizagem de línguas, portanto, envolve a concepção de “aprender movendo-se” (DUFVA *et al.*, 2011, 2012), ou seja, como somos seres em movimento, as pessoas podem mudar sua localização, não apenas

no sentido geográfico, mas também no sentido identitário, ao moverem-se entre diferentes espaços – de casa para a escola ou entre as fronteiras linguísticas do espanhol e do português, por exemplo (ZOLIN-VESZ, 2014, p. 326).

Entende-se, desta forma, que quando se segue pela perspectiva da pedagogia translíngue, articulam-se práticas linguísticas e pedagógicas, em sala de aula, potencializadoras de inclusão linguístico-cultural de todos os indivíduos, nas quais há promoção da construção do conhecimento do aluno na língua em estudo.

O professor, nesse sentido, pode exercer a função de “um gestor do desenvolvimento das competências plurilíngues e na promoção de uma consciência plural” (ALTENHOFEN; MORELLO, 2013, p. 23), à medida que estará criando espaços na sala de aula para que alunos percebam e utilizem todo o seu repertório linguístico (OLIVEIRA; BULEGON, 2019, p. 430).

Zolin-Vesz (2014) propõe para o ensino de línguas uma pedagogia translíngue que se atente e conduza de maneira positiva os possíveis movimentos que os estudantes, enquanto aprendizes do espanhol, desenvolvem rumo à criação de sentidos, de novas identidades, de posicionamentos enquanto usuários de línguas a depender dos inúmeros usos e línguas de que dispõem. Para o autor:

Uma pedagogia translíngue para o ensino de línguas proporciona, portanto, construir uma sala de aula pautada na equidade entre os alunos, em que todos detêm oportunidades iguais para participar, já que o objetivo é criar sentidos. Em vez de “a resposta correta” e “a voz singular”, múltiplas vozes, múltiplas línguas são convocadas para que o aluno desenvolva sua consciência multilíngue e, de conseguinte, a tolerância à diversidade linguística (ZOLIN-VESZ, 2014, p. 328).

Com base nas declarações do autor, além de oportunizar um ensino pautado no reconhecimento e valorização dos saberes linguísticos refleti-

dos nas diversas línguas que os alunos trazem para a escola, entra em cena, com os exemplos do excerto em discussão, também, a desconstrução da concepção do portunhol enquanto contaminação linguística, de que falar portunhol em sala de aula é falar errado.

Sendo assim, que se pensem as construções de práticas linguísticas flexíveis e que se perceba o fenômeno enquanto um movimento de ir e vir entre as fronteiras linguísticas da língua portuguesa e espanhola, ou seja, um “aprender movendo-se”, pois, conforme pauta o autor, essas fronteiras linguísticas em contexto escolar se tornam mais maleáveis, permeáveis, maximizadas pela semelhança ou proximidade entre os idiomas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS EM SALA DE AULA

Os fragmentos analisados fazem parte de um conjunto de dados coletados no ano de 2018, durante uma pesquisa de mestrado. Salientamos que todo o processo de pesquisa seguiu todos os procedimentos éticos exigidos, assim, a gravação das aulas contou com a aprovação dos participantes e seus responsáveis que assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como os Termos de Assentimento para Adolescentes, autorizando a divulgação dos resultados.

As informações foram transcritas seguindo uma adaptação da fala à escrita. Foram marcadas as diferenças advindas da oralidade, fato que expõe tal contexto como sendo também bídialetal (CAVALCANTI, 1999). Frisamos, ainda, que todos os nomes utilizados nos excertos são fictícios, como forma de preservar a identidade dos falantes. As transcrições das falas nas diversas línguas são diferenciadas da seguinte forma: transcrições em língua espanhola: fonte *calibri light* negrito; em língua portuguesa: *calibri light*; em espanhol: *calibri light* itálico; em língua ucraniana: ***calibri light negrito sublinhado***; em língua polonesa: ***calibri light negrito itálico***. Feitas tais observações, seguimos para a análise do primeiro excerto.

O fragmento abaixo foi gravado na turma do terceiro do Ensino Médio. Neste dia, houve um momento em que a professora solicitou aos alunos faltantes em datas anteriores e que não haviam preenchido os questionários

por nós aplicados, que o fizessem enquanto os demais realizavam a atividade de proposta para o dia.

Fragmento 1

1. Julio: eu vô ponhá que eu sei falá portugueis
2. Flavio: cigano, cigano
3. Julio: espanhol
5. Gustavo: ô cumé que é? É Tchoreno?
6. Julio: não buro, é XXX!
7. Gustavo: âh?
8. Julio: XXX, em polaco!
9. Gustavo: i la naquela pra que usam a língua?
10. Julio: ué, colá na prova (risos)
11. Davi: colá, mas também contá piada (risos)
12. Gustavo: eu vô pôr pra xingá os outro
13. Julio: i pra fala mal, só pra isso memo
14. Davi: com os pais né
15. Davi: ô, vô pôr **iaiko** aqui
(Tradução jajko = ovo em polonês)
16. Julio: é **iaiko** memo. Eu coloquei meus **iaiko** na XXX
(Tradução jajko = ovo em polonês)
17. Gustavo: um **iaiko**, dois **iaiko**
(Tradução iaiko/jajko = ovo em polonês)
18. Julio: galinha tem bastante, é (: :) **Kurka**
(Tradução kurczaka = galinha em polonês)
19. Davi: o quê?
20. Julio: eu xxx junto com a galinha, é **kurk/inha/** (galinha no diminutivo) então
[...]
25. Gustavo: ô Felipe! **Cubaçá!**
(Tradução Ковбаса = linguiça em ucraniano)
26. Felipe: tem **Cubaçá?**
(Tradução Ковбаса = linguiça em ucraniano)

No turno 1, vemos que a primeira língua a ter seu reconhecimento efetivado pelos falantes é a língua oficial, apontada por Julio, enquanto

índioma pertencente a seu repertório linguístico, explanação à qual se adiciona a legitimação do conhecimento de outra língua, o espanhol (linha 3).

A realidade multilíngue presente no contexto é reforçada ainda na fala de Julio, pois, conforme evidenciam os registros dos turnos 6, 8, 16, 18, 20, toma-se ciência de que o repertório linguístico do estudante é composto também por uma Língua de Herança, sendo esta uma variedade do polonês brasileiro. No entanto, o panorama linguístico da comunidade se desvela também nas falas de outros estudantes, como Davi (linhas 4, 15), por Gustavo (linhas 17, 25) e reforçado por Felipe (linha 26).

Dessa maneira, o enquadre interacional permite a visibilidade do cenário sociolinguisticamente complexo que constitui a comunidade e as salas de aulas, conforme apontam os turnos 25 e 26, reflexos de uma conversa entre Gustavo e Felipe em que ambos apontam referentes pertencentes à língua ucraniana brasileira, mas também às variedades rurais do português brasileiro, permeadas por influências das línguas eslavas como se pode observar no turno 6.

Os dados expõem palavras integrantes das variedades brasileiras dos idiomas polonês e ucraniano, usadas alternadamente com o português. Tais referentes das línguas eslavas tornam-se visíveis nas linhas 6, 8, 15, 16, 17, 18 e 20, em que palavras como *iaiko* (ovo) e *Kurzaka* (kurczaka) (galinha), por exemplo, manifestam as diversas linguagens constituintes da língua polonesa, mas também, da língua ucraniana, como se nota nos turnos 25 e 26, nos quais o vocábulo *cubaçá* (linguiça) é inserido no diálogo estabelecido entre os dois últimos falantes do excerto analisado.

Vemos nesses turnos interacionais a alternância entre as línguas sendo mediada por práticas translíngues que objetivam a negociação e construção do conhecimento entre os colegas (linhas 5 e 6) em que Gustavo demonstra dúvidas acerca de uma possível palavra em polonês, sendo imediatamente corrigido por Julio no turno seguinte, bem como no turno 8, visto que Gustavo não comprehende o que foi dito por Julio e volta a questioná-lo.

A dinâmica das práticas de ensino e aprendizagem estabelecidas entre os alunos se encerra no turno 9, com uma nova pergunta lançada por Gustavo, agora voltada para o preenchimento do questionário por nós apli-

cado como forma de coleta de dados. A partir das linhas 9, 10, 11, 12 e 13 torna-se perceptível um jogo de interesses que trazem à tona os usos das Línguas de Herança sendo subsidiados por interesses dos alunos em legitimar seus saberes em benefícios próprios, visto que, conforme relatado pela professora regente, esta não tem conhecimento em nenhuma dessas línguas, exceto algumas poucas palavras em polonês, aprendidas com sua sogra e esposo.

Seguindo por essa linha de afirmações e com base nas declarações presentes no segmento em análise, vemos que os saberes linguísticos dos alunos em suas línguas de herança, se manifestam pela necessidade de seus interesses, seja para colar na prova, seja para falar mal de alguém e xingar, quando não desejam que aqueles que não dispõem dos mesmos conhecimentos linguísticos acompanhem o diálogo.

Revela-se, desta forma, práticas translíngues embasadas por usos linguísticos diversos nos quais os discentes se utilizam da alternância de línguas como forma de ação social, neste caso, sendo usadas como ferramentas de exclusão de outros falantes que não dispõem dos mesmos saberes que os participantes integrantes do exemplo acima.

Logo, torna-se evidente também o estabelecimento de políticas linguísticas levantadas pelos próprios estudantes, que encontram brechas no padrão de práticas linguísticas estabelecidas em sala de aula onde imperam o português e o espanhol como línguas que estruturam as interações. Nesse viés, o gerenciamento das línguas conduzido pelos alunos passa a articular práticas linguísticas plurilíngues, não só no sentido da coexistência de diferentes línguas, mas como uma postura linguística plural frente a diversidade em que se encontram (BROCH, 2014).

Tais práticas evidenciam as relações de poder marcadas pelos usos de línguas que muitas vezes são deixadas à margem, não são legitimadas no espaço escolar. Essas práticas translíngues marcam a agentividade e empoderamento (GARCÍA, 2009; OLIVEIRA; BULEGON, 2019) dos próprios falantes para promover suas identidades etnolinguísticas, legitimar suas línguas e inverter papéis socialmente estabelecidos, em uma manobra que os possi-

bilita romper e ir além das fronteiras linguísticas e culturais estabelecidas, tal como pontuam Milozo e Gattolin (2019).

Assim, os falantes se articulam e inserem nestes espaços suas línguas, legitimando-as em uma manutenção contínua que tem início em seus lares (linha 14). Neste viés, os registros das interações evidenciam que as alternâncias linguísticas, neste caso, a partir de variedades do português ↔ polonês/polaco ↔ ucraniano, não correspondem à simples troca de códigos como se pensa pelo viés monolíngue de algumas concepções de língua, pelo contrário, marcam práticas translíngues funcionando como prática social, pois além de marcar proximidade ou distanciamento entre os falantes, desempenham um importante marcador de identidades etnolinguísticas.

Através da gestão de línguas empreendidas pelos estudantes, percebeu-se que estes inserem suas línguas em interações maiores, seja no que tange ao número de indivíduos que compartilham das mesmas línguas, seja pelas próprias línguas vistas como línguas legítimas, línguas mais valorizadas, como uma forma de resistências às políticas linguísticas em sentido *top down* (SHOHAMY, 2006), que prezam pelo uso da língua majoritária, o português, nos distintos espaços da comunidade e, nas salas de aulas, em que grande parte das práticas linguísticas são efetuadas nessa língua ou em outras de maior prestígio social e econômico, como é o caso do inglês e mesmo do espanhol.

Nossas afirmações acerca da constatação de políticas linguísticas postas em prática localmente como forma de resistência às políticas linguísticas silenciadoras empreendidas ao longo dos anos no país ganham suporte e legitimidade nas declarações constituintes dos fragmentos a seguir. Os registros analisados, condizentes às falas dos alunos, nos dão indícios de haver na comunidade, uma atitude político linguística visando a preservação das línguas em prol da manutenção de uma relação de identidade como patrimônio, confirmando a existência de uma língua com *status de Língua de Herança*.

Fragmento 2

1. Professora: *Qué les parece la imagen abajo?*

2. Paulo: [abajo

3. Alice: parece que eles tão
4. Marta: *mataron personas*
5. Alice: fugindo!
6. Marta: eles *mataron personas*
(8 minutos suprimidos)
7. Alice: ↑ parece que tem uma guerra e tão querendo passá de um lugar pro otro,
8. pulando a cerca. (Alunos falam ao mesmo tempo)
9. Professora: ↑Tá, tá, *uno de cada vez! Yo no puedo escuchar todos juntos! Les*
10. *parece una situación tranquila? Chicas!*
11. Marta: *no!*
12. Marcia: *no!*
13. Lia: *no!*
14. Professora: *por qué?*
15. Lia: tem uns morto. Ali xxx (alunos falando junto)
16. Marta: a expressão parece ser de agonia, parece ser triste (alunos conversando)
17. Professora: triste! *Qué más? Qué otros sentimientos les parece?*
18. Alice: tristeza
19. Julia: desespero!
20. Professora: desespero, tristeza! Carlos, *qué cree que pasa con esas personas?*
21. Carlos: *no comprendo!* (Ri/alunos riem)
22. Alice: *qué pasa con esas personas?* (repete para o amigo, alunos estão rindo)
23. Carlos: é (:) ? tão com medo e tão fugindo
24. Professora: *puede ser!* (..) Alice, você! (..) *qué pasa con esas personas?* Outra
25. *respuesta que no sea esta.*
26. Alice: Ah! > Parece que eles tão (:), sei lá, algo político será que eles não
27. querem daí eles tão fugindo tentando migrar pra otro lugar.
28. Ricardo: pobreza

29. Professora: *muy bien!* (2 segundos pausa) *Cuál es la posible ciudad o país*
30. *en que pasa la situación?*
31. Mateo: XXX
32. Lia: Venezuela!
33. Cristiano: Estados Unidos
34. Carlos: Guatemala
35. Lia: San Pedro Sula (fala baixinho)
36. Marcela: Honduras (fala muito baixo)
37. Professora: Honduras, México! é (:) *la nuestra colega acertó! Es sobre*
38. *migración! Las personas están ↑-huyendo!* Em espanhol fugindo é *huyendo!*
39. Carlos: > *huyendo!* <

Ao analisarmos a sequência interacional acima, vemos que há um gerenciamento de línguas efetivado em um movimento implícito pela adoção da língua adicional em aprendizagem, iniciado na linha 1, atendido pelos alunos dos turnos 4 e 6. A dinâmica da professora em favor do uso de espanhol se estende por outros turnos, como 9, 14, 17, 20, 24 e 29, em que de maneira implícita, através dos questionamentos feitos na língua objeto, busca-se o estabelecimento dessa língua para reger as interações. Em alguns momentos os alunos cedem e usam a língua proposta para a interação (turnos 11, 12, 13, 21, 22, 35, 39), porém, há outros momentos em que isso não acontece, tal qual nos turnos 15, 16, 18, 19, 23, 26, 27, 28.

Nestes casos, acreditamos que a preferência pelo português seja subsidiada pela segurança no uso da língua durante a exposição das hipóteses uma vez que os estudantes compartilham da ideia de que todos têm o mesmo nível de conhecimento em dado idioma. O turno 21 expõe uma tentativa de quebra nas investidas voltadas para o uso do espanhol em sala, pois Carlos usa a própria língua estrangeira para tentar quebrar o processo de usos linguísticos estabelecidos para a comunicação entre professora e alunos. Neste caso, o aluno alega não compreender as colocações feitas pela docente em espanhol no turno anterior, na tentativa de que esta redefina sua metodologia e passe a usar o português nas discussões.

Ao analisarmos a fala de Carlos, percebemos que este ri ao final de sua colocação, comportamento que deixa transparecer o inverso do que propõe o estudante. Nossa afirmação ganha suporte no turno seguinte quando a colega de Carlos repete exatamente o mesmo discurso efetuado pela professora, usando também a mesma língua, e o aluno, no turno 22, responde em português, sem questionar a repetição da colega. Isso demonstra que não havia problema nenhuma no tocante aos usos linguísticos, mas, resistência por parte do aluno em participar da atividade proposta.

Tal fato serve também como um espelho das nuances da sala de aula, demonstrando que há quebras de paradigmas estabelecidos pela proposta I-R-A (GARCEZ, 2006), em que o professor assume o papel de portador do conhecimento bem como de administrador da estruturação de uma aula, visto que, como revelam nossas análises, muitas vezes os alunos tomam posicionamentos e ocupam o lugar de professor, auxiliando os colegas e a professora em suas colocações, estruturando as interações, favorecendo a continuação, como neste caso, da gestão das línguas com vistas à manutenção da língua eleita para a interação.

Por fim, a sequência interacional termina com a confirmação da professora acerca da temática a ser debatida no texto, seguida da adoção do uso da língua espanhola em sala de aula, representada em uma repetição da palavra *huyendo*.

Nossas análises têm continuidade com o fragmento abaixo, pertencente ao estudo e debate da reportagem abordada no excerto anterior, na mesma turma, porém em nova data.

Fragmento 3

1. Marcelo: o que que é *hambre*?
2. Professora: fome! (3 segundos pausa) *La última pregunta es: ((Ustedes conocen*
3. *algo respecto a esto?)) Ya respondemos! É (:) Cómo se llama vó em ucraniano?*
4. Alice: **baba!**
(Tradução: baba/bába = vó)
5. Professora: **baba?** E **babcia** é em polonês?

(Tradução: baba/bába = vó) (Tradução: babcia = avó)

6. Antonio: você num sabe?

7. Alice: cumé que é?

8. Professora: ***babcia!***

9. Alice: é que tem uns ucranianos, umas pessoas que falam assim as mesmas

10. palavras só que com sotaque diferente sabe?

11. Professora: uhum!

12. Alice: É a mesma palavra só que as vezes eles trocam algumas palavras, o *dzia*,

13. eles trocam essas palavras bastante daí talvez isso...

14. Professora: ***dziadzio?***

(Tradução: dziadzio ou dziadek = avô)

15. Alice: é, na verdade, é **dido!**

(Tradução: Didu/ дідусь = Avô)

16. Professora: **dido?**

(Tradução: Didu/ дідусь = Avô)

17. Alice: é, é **dido**, mas eles falam ***dziadzio***.

(Tradução: Didu/ дідусь = Avô) (dziadzio ou dziadek = avô)

18. Professora: é em ucraniano que tem umas palavras que não tem vogais daí mesmo

19. assim se pronunciam?

20. Alice: é, é uma letra só que se fala uma palavra.

21. Professora: uhum, uhum!

22. Alice: tipo (:) o alfabeto ele é bem assim xxx djé, já, xxx tipo é uns desenho as letra,

23. uma palavra lá e se lê djé

24. Professora: talvez como em japonês, chinês que também são letras e a gente num.

25. Alice: é, tem um livro lá que eu fiz o curso daí tem o alfabeto inteiro assim, tem

26. essas palavra.

27. Professora: que bom que você fez o curso lá pra aprendê né. É (:), *mi esposo sabe*

28. *algunas palabras solo en polonés. Y generalmente cuando las personas van a*
29. *hablar en otra lengua, es para qué?*
30. Roberto: para xingá, os outros (risos)
31. Professora: *eso! (ri) porque la persona no va a comprender. Si está con una rabia*
32. *muy grande, entonces habla xxx porque la persona no está comprendiendo.*
33. sí! *Generalmente los alumnos preguntan algunas palabrotas, que seriam*
34. palavrões em espanhol, “*cómo se llama esto en español, profesora?*” *cómo*
35. *que es eso? Porque de eso no se olvidan. Aquí no ocurrió, pero en las otras*
36. *escuelas, la primera cosa que preguntan es: “como que é ônibus em español,*
37. *professora?” E daí como tem vários países que falam espanhol, cada país tem su,*
38. *su propio nombre, camión, guagua colectivo, ómnibus, autobús, y otros más. E*
39. *daí, “ah, mas tem outro, professora!” Eso no es ómnibus, es micrónibus!*
40. *Pequeno ônibus, né! É isso vocês sabem no? (risos) las palabrotas se quedan más*
41. *fáciles en nuestra cabeza no, Tiago? (risos)*

No enquadre acima, as práticas translíngues envolvem usos alternados entre os idiomas espanhol, português, polonês e ucraniano, durante uma aula realizada na turma do segundo ano, na qual se discutida uma reportagem acerca da migração de povos hondurenhos, intitulada *¿Por qué salieron los hondureños de su país?* No turno inicial (1), Marcelo utiliza o português para questionar o significado da palavra hambre em espanhol, respondida rapidamente pela professora na linha 3.

Após a resposta em português, no mesmo turno, a docente usa o espanhol para retomar a atenção da turma e seguir com a aula. Ao fazer isto,

enfatiza a necessidade de que a atenção se volte mais uma vez para a sua fala, e em um movimento sincronizado, volta a fazer usos linguísticos alternando o espanhol e o português ao final de sua fala. Ao mesclar as duas línguas, marca uma redefinição no enquadre, ao entender que seu objetivo de incentivo à manifestação dos saberes linguísticos dos alunos em suas línguas de herança seria melhor compreendido.

As duas línguas subsidiam questionamentos como forma de trazer à superfície as línguas do entorno, na tentativa de uma possível legitimação destas em sala de aula e a construção do conhecimento em ambas as línguas seguindo pelo viés de um ensino fundamento pela educação linguística e intercultural. O espanhol é a língua ferramenta de contextualização da temática em torno da diversidade linguística que extrapola a localidade e se faz presente na vida familiar da docente (e fora dela).

No que tange às inserções do português durante suas falas, a língua é usada quando a profissional julga ser melhor compreendida durante a contextualização da atividade e do que pretende informar, em alguns casos, resultando no exercício de heterofacilitação, turno 1, reflexo de uma dúvida relacionada ao léxico da língua espanhola, levantada por Marcelo, a partir de um vocábulo encontrado no texto e que se torna estranho para o adolescente, esclarecido no turno seguinte pela profissional.

Ainda assim, a língua oficial subsidia a busca pelo conhecimento docente às línguas locais (5, 14, 16, 18, 19, 21), processos que levam à inversão da organização dos papéis comumente estruturantes do quadro aula, pois, nestes casos analisados bem como no anterior, as práticas linguísticas refletem a negociação do conhecimento retirando a professora do lugar de detentora do saber, conferindo aos alunos os papéis de professores, fato que põe em evidência usos linguísticos enquanto ação social.

A adoção da língua oficial nos turnos citados passa a funcionar como forma de aproximação à realidade dos alunos, mas também, passa a traçar uma comparação acerca das particularidades que aproximam as línguas, principalmente o idioma ucraniano, às línguas orientais (24), em um movimento de incentivo e apoio aos alunos na busca pelo conhecimento e preservação de suas línguas (27).

Tal gesto possibilita uma abertura no gerenciamento das línguas levantado pela docente com vistas à promoção da língua espanhola em sala de aula, permitindo assim que outras línguas constituam o espaço, como o português, por exemplo, funcionando como língua de interação, como se nota nos turnos 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 20, 22, 23, 25, 26, 30, 33, quando os aprendizes usam a língua oficial para compartilharem seus saberes nas línguas de herança.

A sincronia dos usos linguísticos, tendo como eleita a oficial, no referido enquadre, facilita que os falantes exponham pistas dos níveis de conhecimento linguístico nessas línguas, tal como afirma Alice, que diz saber tudo (fragmento 13, turnos 26 e 35), enquanto que outros, assim como Antônio do fragmento anterior, afirmam usar as línguas só às vezes (12), ou saber poucas palavras, conforme pontuam as estudantes dos turnos 19 e 21, no fragmento anterior.

Ao seguirmos com nossas análises, percebemos, mais uma vez, os processos de contatos entre as línguas, promovendo os fenômenos de influências e empréstimos linguísticos. Tal afirmação se confirma na fala de Alice (9), em resposta à pergunta da professora (5 e 8), ao tentar explicar à docente que avó em ucraniano é *baba* e não *babcia*.

Embora saibamos que este referente integra o léxico da língua polonesa, para Alice o vocábulo pertence ao idioma ucraniano. Para a estudante, os referentes citados fazem parte de um mesmo sistema linguístico e, sendo assim, o que os diferencia não são as línguas às quais pertencem, mas, o sotaque com que são pronunciados, ou seja, para ela há uma explicação fonética que justifica os empréstimos. Esse posicionamento se estende para os turnos 15 e 17 quando a estudante tenta explicar para a docente que *dido* e *ziadzio* significam a mesma coisa, avô, e ambas as palavras pertencem ao idioma ucraniano, portanto, as diferenças não estão relacionadas aos sistemas linguísticos distintos, mas, conforme explana, ao “sotaque” com que são pronunciados.

Nessa perspectiva, temos dados que nos dão um panorama da situação linguística do contexto, no qual não existem fronteiras linguísticas demarcando espaços de usos e línguas, pois estas se cruzam e entram em

contato o tempo todo, independentemente dos níveis de conhecimento dos falantes que, a depender da situação comunicativa, de seus objetivos e de suas necessidades linguísticas, lançam mão de todas as línguas a que têm acesso durante a interação. As práticas translíngues, como se nota, são comuns no contexto, evidenciando, mais uma vez, que as fronteiras culturais e linguísticas, vistas ao longo dos anos como demarcadas, vão sendo diluídas pelos processos decorrentes das relações humanas.

No entanto, ainda que a diluição das fronteiras aponte seus aspectos positivos, há um viés negativo que se constrói a partir disso tendo por base os conhecimentos diferenciados dos falantes, pois, conforme mencionado, Alice teve acesso ao conhecimento formal da língua ucraniana (assim como os demais que frequentaram as aulas durante a catequese) mas não o tem com relação à língua polonesa. Tal fato, implica em julgamentos acerca das produções linguísticas ligadas ao último idioma, ou à mescla resultante do contato entre as duas línguas.

Nesse sentido, quando a adolescente menciona que: “É a mesma palavra só que as vezes eles trocam algumas palavras, o *dzia*, eles trocam essas palavras bastante daí talvez isso...” (fragmento 3, linha 12), torna-se perceptível, que dentro daquilo que costumamos imaginar enquanto comunidade homogênea, há escalonamentos relacionados aos saberes linguísticos, produzindo julgamentos entre os que se reconhecem como constituintes dessa “comunidade”, marcando dessa maneira, também as relações humanas entre esses semelhantes.

Assim, o conhecimento da língua também caracteriza a noção de estigma da qual se busca fugir pois, quanto maior o nível de conhecimento linguístico, neste caso, menores serão as chances de um falante ser considerado como “uns ucranianos, umas pessoas que falam assim [...]” (fragmento 13, turno 9), ou seja, que falam com sotaque, que demonstram um conhecimento diferenciado, superficial, fragmentado e incompleto, aos olhos da estudante.

Ao continuarmos com o estudo dos registros acima, percebemos que as intenções da docente não residem somente no plano da aprendizagem das línguas de herança como forma de valorização à diversidade local, mas,

se estendem e retornam para o ensino da língua adicional, o espanhol. Assim, a professora estabelece relação com as discussões que promoveram a negociação do conhecimento nas línguas do entorno e inicia uma explicação acerca da diversidade linguística espanhola atrelada à geografia mundial, mas não às influências decorrentes da proximidade entre português/ espanhol e nem mesmo aos empréstimos linguísticos.

Mesmo assim, a reflexão estabelecida acima em torno da variação linguística espanhola, pode ser compreendida como um processo que levará, mesmo que inconscientemente, os alunos a pensarem na diversidade linguística que constitui cada uma de suas línguas, dentre elas, a língua portuguesa.

Ao fazer isto, podemos afirmar que a professora valoriza e tenta estabelecer o acolhimento às línguas nestas aulas em específico, promovendo, desta forma, a agentividade dos falantes, a diversidade cultural e linguística da sala de aula, evento permeado pela perspectiva translíngue de ensino.

Assim argumentamos ao considerarmos que a prática docente se constituiu de práticas linguísticas mescladas, as quais possibilitaram os surgimentos das línguas de herança em sala de aula bem como a discussão de costumes, valores e crenças, podemos aproximar sua práxis a de um ensino intercultural, tal como pontuam Foerst, Born e Dettmann (2019). Para Fleuri (2002, p. 11), a perspectiva intercultural:

[...] implica uma compreensão complexa de educação, que busca – para além das estratégias pedagógicas e mesmo das relações interpessoais imediatas – entender e promover lenta e prolongadamente a formação de contextos relacionais e coletivos de elaboração de significados que orientam a vida das pessoas.

Segundo os pesquisadores, o professor, nesse sentido, é um intelectual da cultura que, com suas práticas, dá vida a um currículo mais alternativo, dialogando com outras culturas da escola, bem como valorizando e dialogando com os conhecimentos dos estudantes, problematizando, desta maneira, um currículo homogeneizante. A promoção de uma educação in-

tercultural, conforme se nota, não deve estar reduzida a ações ou atividades desenvolvidas em momentos e disciplinas específicas, mas deve contemplar desde a elaboração do currículo, as práticas pedagógicas, o envolvimento e capacitação de todo o quadro.

A educação intercultural também não deve focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais, tendo em vista que configura-se enquanto um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta “a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc”. (CANDAU, 2009, p. 170 *apud* SILVA; REBOLO, 2017, p. 181).

CONCLUSÃO

Neste estudo abordamos fragmentos de aulas de espanhol como língua adicional em um contexto permeado por Línguas de Herança, na região Sudeste do Paraná, Brasil. Os dados nos mostraram que as aulas são, mesmo que sem a ciência e compreensão dos participantes, constituídas, em sua maioria, por usos linguísticos complexos, caracterizando usos de línguas enquanto prática social.

As alternâncias entre as línguas: português ↔ espanhol, por parte da docente, seguem princípios estabelecidos ora para aproximar os alunos às suas falas, ora para chamar a atenção, ora para se fazer melhor compreender, ou ainda, mesmo que tais ocorrências tenham sido isoladas, como forma de sincronizar e unir os saberes de todos para a construção do conhecimento no que tange ao reconhecimento à diversidade linguística local, cultural e étnica bem como a agentividade dos falantes frente as suas línguas.

Os discentes, por sua vez, trafegam por espaços de garimpagem à legitimidade de seus saberes e a manutenção de suas identidades etnolinguísticas. Nas brechas encontradas, os falantes inserem suas línguas, e durante as interações, através de práticas translíngues, refletem a realidade institucional (local e nacional) marcada pelas relações de poder, assim, transformam o ambiente e invertem papéis sociais comumente estabelecidos.

Neste caso, rompem também, com as imposições veladas de um sistema que prima pela homogeneidade linguística baseada na língua em processo de ensino ou da variedade prestigiada da língua oficial, expondo interações constituídas de usos linguísticos complexos que refletem os contatos entre os sistemas linguísticos locais, as variedades não hegemônicas de cada língua, e o rompimento de fronteiras linguísticas e também culturais, espelhando a porosidade e diferenciação também entre os grupos daqueles vistos como iguais.

Logo, tal como Canagarajah (2013 *apud* MILOZO), acreditamos que orientação translíngue, enquanto pedagogia, possibilita aos indivíduos o desenvolvimento de uma postura crítica frente a constituição de normas. Neste sentido, acreditamos que uma pedagogia orientada pela perspectiva da translinguagem promove a postura crítica do sujeito frente a seus saberes, seu repertório linguístico e cultural, mas também, capacidades e meios de negociação desses e outros conhecimentos, a partir e em meio à diversidade, vivenciando tudo isso através das práticas linguísticas, “sem pressupor a homogeneidade”.

Ainda, com base nos resultados, percebe-se a necessidade da realização de pesquisas voltadas a esses contextos escolares que funcionam como palcos de contato entre diversas línguas (e suas variedades), culturas e crenças, trazendo à superfície uma realidade ainda desacreditada por muitos, refletindo acerca da diversidade linguística, da formação de professores e promoção destes espaços para a conscientização linguística da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BROCH, I. K. **Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- FLEURI, R. M. (org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí: Unijuí, 2002.
- FOERSTE, E.; BORN, J.; DETTMANN, J. M. Língua pomerana na escola: práticas docentes e diversidade linguística. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

GARCEZ, P. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópio**, v. 4, n 1, jan./abr. 2006.

GRANDE, G. G.; ROSA, A. A. C.; TANZI NETO, A. Práticas translíngues na formação de professores de inglês: apropriação e democratização de repertórios linguísticos. **Revista X**, v. 15, n. 1, p. 92-114, 2020.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014.

LUCENA, M.; CARDOSO, A. Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue. **Calidoscópio**, Unisinos, v. 16, n. 1, p. 143-151, jan./abr. 2018. DOI: 10.4013/cld.2018.161.13. Acesso em: 29 de nov. de 2021.

MILOZO, G. N.; GATTOLIN, S. R. B. “Eles começam sanguear”: translinguagem como prática criativa e de construção do conhecimento em português língua estrangeira. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 15, 2019.

OLIVEIRA, B. S. de; BULEGON, M. Reflexões sobre o ensino de português como língua de acolhimento pelo viés da pedagogia translanguaging. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 5, n. 2, p. 430-445, jul./dez. 2019.

RIBEIRO-BLANSKI, H. A. **A língua espanhola entre as línguas de herança na região Sudeste do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO, Guarapuava, 2020.

SHOHAMY, E. **Language policy**: hidden agendas and new approaches. New York: Routledge, 2006.

SILVA, V. A.; REBOLO, F. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, Campo Grande, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017.

ZOLIN-VESZ, F. Como ser feliz em meio ao Portunhol que se produz na sala de aula: por uma pedagogia translíngue. **Revista Trabalho em Linguística Aplicada**, 53(2), p. 321-332, 2014.

HACER COMUNIDAD: SENTIDOS ACTUALES DE LA ESCRITURA EN LENGUA WICHI

Lara Messina (CELES/UNSAM/CONICET)

Camilo Ballena (CIFMA/CELES)

Virginia Unamuno (CELES/UNSAM/CONICET)

INTRODUCCIÓN

El uso de la escritura en lenguas indígenas sin tradición escrita es un campo poco explorado desde perspectivas sociolingüísticas (LÓPEZ; JUNG, 1998; ZAVALA; NIÑO-MURCIA; AMES, 2004; BALLENA; UNAMUNO, 2017). Sin embargo, su investigación obtiene una especial relevancia en el marco de la urgencia que los pueblos indígenas plantean en relación con los procesos de recuperación y revitalización lingüísticas. Nuevos usos escritos inmersos en discursos multimodales de lenguas tradicionalmente circunscritas a géneros orales se han incrementado en la última década (FLORES FARFÁN; RAMALLO, 2010; ANDREANI, 2014; BALLENA; UNAMUNO, 2016; FLORES FARFÁN; CRU, 2020). Esto abre nuevos interrogantes sobre los modos en que las poblaciones indígenas valoran y experimentan el aprendizaje del escribir, y nos retan a dar cuenta sobre los espacios, agentes y prácticas que configuran los sentidos de su apropiación y uso.

El paso de la oralidad a la escritura entre la población indígena americana ha sido abordado desde diversas perspectivas (LIENHARD, 1992). A grandes rasgos, las investigaciones han mostrado que, para entender es-

tos procesos, se hace necesario revisar las ideas occidentales sobre las relaciones entre oralidad y escritura (MUÑOZ-CRUZ, 1989; HORNBERGER, 1989, 1996; MELIÁ, 1989, 1997, 1998; DIKINSON, 1994; GAVAZZI, 1994; HAMEL, 1996; GARCÉS, 2005; LANDABURU, 1998; ZAVALA; VICH, 2004; entre otros), así como la pertinencia de diversificar perspectivas respecto a los sentidos de la apropiación del escribir (HAMEL, 1996; LÓPEZ; JUNG, 1998; LINDENBERG MONTE, 1998; D'ANGELIS; VEIGA, 1997; GARCÉS, 2005, 2017; SANCHES NINCAO, 2018).

Zavala y Vich (2004) sugieren que entender las sociedades indígenas desde una perspectiva que sostiene una dicotomía y un gradualismo entre la oralidad y la escritura es peligroso. Particularmente, argumentan, lo es porque se corre el riesgo de entender que se trata de recorridos distintos, los cuales estarían jerarquizados, desde una perspectiva de la escritura como superior a la oralidad.

Landaburu (1998) resume de manera interesante las relaciones de las poblaciones indígenas en América Latina con la escritura occidental, enmarcada en la conquista. Un primer encuentro que se caracterizó por la curiosidad de la población indígena sobre el hábito español de escribirlo todo. Más aún, según este autor, las poblaciones originarias de América creían que la escritura guardaba una relación estrecha con el poder. Esto estaba asociado a la lectura por parte de los monjes de los requerimientos; es decir, los fundamentos de la religión cristiana, la legitimidad del rey y el Papa, que precedían al ataque del pueblo y la expropiación de sus tierras. Asimismo, a esta relación entre lectura y uso de la fuerza, se le sumaba el sometimiento de los indígenas por la coerción ideológica: los indígenas eran alfabetizados (en español o en su lengua indígena) para evangelizarlos en favor de las coronas. Este fue el contexto original de la transmisión de la escritura en nuestros contextos.

En Argentina, durante los procesos poscoloniales, la enseñanza de la lengua española y de la escritura en esta lengua se hicieron obligatorias. A través de diferentes dispositivos, se impuso una propuesta castellanizadora que se erigió como condición de la construcción del nuevo Estado Nación (ARNOUX; BEIN, 2015). En este periodo, la escritura en español fue un instrumento de uniformización identitaria e ideológica, que tomó como

base la escolarización y el servicio militar obligatorios. Como muestran, por ejemplo, Artieda y Rosso (2009), la población indígena fue incorporada al sistema educativo de forma gradual y la escuela obtuvo un claro rol en su asimilación y sometimiento.

A diferencia de otros contextos latinoamericanos, en Argentina la escritura en lenguas indígenas entra en el sistema educativo tardíamente. Esto se debe a que el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas por parte del Estado argentino es reciente. En 1994, luego de la dictadura militar (1976-1982) y, particularmente, con la reforma constitucional, se reconoce por primera vez el derecho a la educación intercultural bilingüe (EIB) para las poblaciones indígenas. En el caso de la provincia de Chaco, donde se sitúa el presente trabajo, las experiencias de EIB fueron reconocidas específicamente con la Ley de las comunidades indígenas de 1987. Desde entonces, diversas experiencias se están llevando a cabo, sin que exista hasta el momento una reglamentación específica, ni una planificación lingüística, relativas a la enseñanza de y en lenguas indígenas (UNAMUNO, 2015).

Sin embargo, la escritura en lenguas indígenas circula en el norte argentino. Y esta circulación se ha visto incrementada en los últimos tiempos gracias a la tecnología de la información y la comunicación interpersonal (BALLENA; UNAMUNO, 2016). Si bien los proyectos evangelizadores, primero, y escolares, luego, tuvieron un papel importante en la transmisión del escrito, los sentidos actuales del escribir no están vinculados necesariamente a ellos. Según sostendremos en este capítulo, existen nuevos usos y sentidos del escribir en las lenguas nativas que resignifican su apropiación.

Para investigar estos usos y sentidos, creemos que el enfoque socio-lingüístico sobre el escribir puede aportar elementos importantes. En primer lugar, porque ofrece herramientas para explicar la escritura como práctica social y culturalmente situada (SEBBA, 2009); en segundo lugar, porque ayuda a comprender el escribir como parte de repertorios de comunicación en permanente transformación (HYMES, 1980); por último, porque sitúa la transmisión y el uso del escrito como parte de procesos sociales e ideológicos históricamente situados (BLOMMAERT, 2013).

Si bien existen diversos estudios sobre la escritura entre la población indígena latinoamericana, la bibliografía sobre el tema en Argentina, y particularmente, sobre los pueblos chaqueños es escasa (ver, por ejemplo, ACUÑA, 2003; MESSINEO; DELL ARCIPRETE, 1999; ARTIEDA; BLANZICH, 2015; ARTIEDA, 2012; FRANCESCHI; DASSO, 2010; BALLENA; UNAMUNO, 2016, 2017).

El presente estudio se sitúa en las comunidades wichi del Chaco argentino. Los wichi conforman una población de aproximadamente 50.000 personas que habitan diferentes regiones de las actuales provincias argentinas de Salta, Formosa y Chaco, así como el sur de Bolivia. Los wichi (antiguamente conocidos como matacos) conservan su lengua, la cual es transmitida de generación en generación. Según Califano (1987) y Unamuno y Romero (2019), el valor de la lengua entre los wichi (y el sostenimiento de su transmisión) ha de comprenderse en relación con su lugar en su cosmogonía. Esto no significa que la lengua no esté en peligro. Históricamente, los wichi han visto amenazados sus territorios, han sido víctimas de desplazamiento forzados y de trabajo semi-esclavo. Actualmente, el avance de la frontera agropecuaria sobre los territorios wichi, así como la deforestación de los montes nativos impactan sobre la vida tradicional de este pueblo y han activado las migraciones hacia centros urbanos. Estos hechos tienen un impacto importante sobre el uso y la transmisión de la lengua.

La lengua wichi cuenta con un alfabeto desarrollado entre el final del siglo XIX y principios del siglo XX en el marco de los procesos de evangelización por parte de grupos anglicanos, particularmente para la traducción de textos religiosos (FRANCESCHI; DASSO, 2010; MONTANI, 2015; BALLENA; UNAMUNO, 2017). La primera traducción bíblica (una parte del Nuevo Testamento) a la lengua wichi data de 1991. Diversas propuestas de alfabeto circularon entre las comunidades wichi desde entonces. Finalmente, en el año 1998, se reunieron referentes de diversas comunidades y acordaron adoptar un alfabeto común que es el que está vigente desde la fecha (BULIUBASICH; DRAYSON; MOLINA DE BERTEA, 2000; BALLENA, 2012; OSSOLA, 2020).

El presente estudio se refiere, específicamente, a las comunidades wichi de la provincia de Chaco. Estas están dispersas en la zona norte de la

provincia, en una región conocida como el Impenetrable. En esta zona, venimos trabajando junto a docentes bilingües desde el año 2010 en diferentes proyectos enmarcados en lo que denominamos etnografías sociolingüísticas en co-labor (UNAMUNO; ANDREANI; GANDULFO, 2020). En el marco de este trabajo, nos pareció pertinente indagar en los usos actuales del escrito y en los sentidos de su apropiación entre la población joven wichi, particularmente entre los docentes wichi y los futuros docentes bilingües. Para ello, como detallaremos luego, elaboramos un cuestionario sociolingüístico cuyas respuestas nos servirán para analizar los procesos que estudiamos.

Nuestro argumento central es que los espacios, agentes y modos de transmisión de la escritura en lengua wichi cambiaron en las últimas décadas. Con estos cambios, aparecen nuevos sentidos del aprender a escribir y nuevos valores para su uso entre los hablantes. Si bien podría pensarse que, al situarse en las instituciones escolares, los sentidos del escribir se construyen en relación con éstas, nuestros datos muestran algo diferente. Tanto estudiantes como docentes wichi manifiestan una apropiación del escribir en su lengua vinculada a la posibilidad de utilizar el escrito para construir comunidad y como recurso de manifestación creativa, identitaria y política.

Este trabajo está organizado de la siguiente manera: en primer lugar, haremos un breve recorrido sobre la perspectiva sociolingüística sobre el escribir. En segundo lugar, detallaremos la población y el contexto de nuestra investigación, así como la metodología de nuestro estudio. En tercer lugar, presentaremos los resultados. En cuarto lugar, expondremos una interpretación de estos hallazgos a la luz de nuestra experiencia etnográfica. Finalmente, en quinto lugar, presentaremos las conclusiones.

ESCRIBIR EN LENGUAS INDÍGENAS: LA MIRADA SOCIOLINGÜÍSTICA

La sociolingüística de la escritura es una disciplina emergente. Según Lillis y McKinney (2013), los abordajes de la escritura desde la sociolingüística son recientes y están poco desarrollados. Estas autoras sostienen que esto puede deberse a dos razones: por un lado, al hecho de que la escritura se considera un objeto de estudio de otras disciplinas como la estilística, la

retórica o la psicolingüística; por otro lado, a que la sociolingüística quedó limitada al estudio de la oralidad, particularmente de la oralidad vernácula.

No obstante, la Etnografía del Habla se interesó desde sus orígenes por la escritura como parte de los repertorios de habla. Así, Basso (1974), por ejemplo, sostiene que el estudio de la escritura debe ser parte de las investigaciones que se ocupan de la comunicación, y, vincula dicha empresa a lo que denomina “la economía comunicativa total” de una sociedad; es decir, los significados sociales de su uso, las formas en que está distribuida socialmente y el estatus social que el manejo del escrito indexa (EISNER, 2018).

Desde perspectivas semejantes, Hymes (1980) subraya la necesidad de analizar la relación *entre* la oralidad y la escritura dentro del sistema de recursos comunicativos que posee una comunidad, así como las posibilidades (y sentidos) de sus alternancias y articulaciones. Este autor se posiciona contrario a concebir la escritura como representación gráfica del lenguaje oral, y desarrolla una perspectiva de la escritura como parte de “repertorios de opciones y estrategias de elección” (p. 32-33).

Décadas más tarde, la sociolingüística etnográfica contemporánea recupera estos lineamientos iniciales de la Etnografía del Habla relativos a la escritura (por ejemplo, COLLINS, 1995; HYMES, 1981; BLOMMAERT, 2008; MAYBIN, 2006; LILLIS; CURRY, 2010), y aporta nuevos elementos que permiten comprenderla en tanto práctica situada, y como parte de repertorios de comunicación que están en permanente transformación.

Según Blommaert (2013, p. 442), solo recientemente la sociolingüística ha enfatizado en el análisis de la escritura como parte de las prácticas sociales ligadas al lenguaje; es decir, como componente del *continuum* de usos lingüísticos que son parte de la vida social. Este renovado interés se debe en gran parte a los aportes que, desde la década de 1980, se han desarrollado en el marco de los Nuevos Estudios de Alfabetización (*New Literacy Studies*, STREET, 1984, 1995, 2005; GEE, 1996; HEATH, 1983; SCOLLON; SCOLLON, 1981, 1995; ZAVALA, 2012; LORENZATTI, 2009; LILLIS, 2013, entre otros). Es a partir de estas investigaciones sobre la alfabetización, entendida como un entramado de prácticas lingüísticas, socioculturales e ideológicas en tor-

no a objetos letrados, cuando esa dicotomía entre oralidad y escritura pasa a ser cuestionada enérgicamente. En su lugar, estos autores plantean la existencia de un *continuum* en el que se despliega una variedad de registros orales y escritos, que a menudo sirven funciones sociales muy diferentes en todas las culturas (BESNIER, 1988; STREET, 1995, 2005; TANNEN, 1982).

Entender las prácticas escritas como parte de los repertorios de comunicación es útil, además, porque permite subrayar el carácter activo de los usuarios en la apropiación y transformación no sólo de las tecnologías, sino también de los sentidos relativos a su apropiación y su uso (DURANTI, 2000; BLOMMAERT, 2013). En el caso de los pueblos indígenas, pensar los usos escritos como parte de los repertorios de comunicación permite además cuestionar la clasificación entre pueblos “ágrafos” y otros, que circula habitualmente en las sociedades latinoamericanas (BALLENA; UNAMUNO, 2017). Particularmente, porque invita a romper las distancias entre oralidad y escritura, y subrayar el *continuum*, en el marco de los discursos multimodales.

La mirada sociolingüística sobre la escritura posibilita, además, hacer foco en los cambios: cambios en la forma de escribir, cambios en qué se escribe, cambios en cómo se escribe y cambios en quiénes escriben. En definitiva, permite subrayar que el acceso a la escritura, su distribución entre grupos y su disponibilidad para la cognición, la expresión y la comunicabilidad son históricamente situadas (BLOMMAERT, 2013). Este tipo de análisis tridimensional – distribución, accesibilidad y disponibilidad – presenta una gran utilidad a la hora de explicar los vínculos entre cambios sociales, por un lado, y cambios en los usos y significación del escrito, por otro.

Nuestra investigación se inscribe, pues, en este marco: en una aproximación sociolingüística a la escritura que hace foco en los vínculos entre en el acceso, distribución y disponibilidad del escrito, por un lado, y los sentidos del aprender a escribir y del usar textos escritos (escribir y leer, por ejemplo), por otro. Nos interesa, así, dar cuenta de estas relaciones, en el marco de los cambios sociolingüísticos que vienen produciéndose en el contexto en donde trabajamos.

Para hacerlo, analizaremos parte del *corpus* de datos que conforman nuestra investigación. Se trata de una etnografía extensa y multisituada que venimos llevando a cabo en la zona del Sauzalito (Chaco) desde el año 2010. En estos diez años, documentamos usos del escrito en lengua wichi que según testimonian sus hablantes son novedosos (BALLENA; UNAMUNO, 2016; BALLENA; UNAMUNO, 2017).

Hablar de usos novedosos reclama una breve reseña de los usos considerados tradicionales desde la perspectiva de estos hablantes. Tomamos en cuenta aquí las tres dimensiones analíticas de la sociolingüística de la escritura que antes mencionamos. Respecto del acceso a la escritura, antiguamente su transmisión se circunscribía al ámbito religioso, particularmente a la formación de los pastores anglicanos quienes habían participado en la traducción de los textos bíblicos a la lengua wichi y se encargaban de la enseñanza de la lectura de materiales religiosos a los miembros de las iglesias wichi con (ver MONTANI, 2015; OSSOLA, 2020). Estos primeros usuarios de textos escritos en wichi, y quienes fueron luego los primeros educadores wichi que se incorporaron a las escuelas. Este modo de acceso marcó profundamente el modo de distribución de la habilidad de leer y escribir: estaba circunscripto a cierto sector de la comunidad wichi, y su uso se limitaba a algunos géneros discursivos particulares. En cuanto a la disponibilidad, según estudios anteriores de nuestro equipo y de otros (ver UNAMUNO; BALLENA, 2017; FRANCESCHI; DASSO, 2010; MONTANI, 2015) estos géneros discursivos dieron pie a otros, particularmente a los que formaron parte de campañas sanitarias y materiales educativos, la mayoría de ellos fruto de traducciones al wichi de textos escritos en español y en otras lenguas.

Según venimos documentando, los cambios respecto al acceso, distribución y disponibilidad del escrito en lengua wichi se relacionan particularmente a la formación de docentes y otros profesionales bilingües (agentes sanitarios y traductores, particularmente) que se produce especialmente a partir del siglo XXI y, en la zona en donde trabajamos, específicamente a partir del 2007 (ver apartado siguiente). Es en la primera década del siglo XXI cuando la masa crítica de productores y usuarios del escrito en wichi se amplía. Nuevos textos empiezan a circular en las comunidades y los procesos de transmisión del escrito se modifican. En este contexto de transfor-

maciones, nos preguntamos por los modos (espacios, prácticas y agentes) de la transmisión del escribir en wichi, así como por los sentimientos y los valores que se asocian al aprender a escribir y al usar textos escritos en esta lengua.

Para responder a estas preguntas, como hemos señalado, presentaremos nuestro análisis de las respuestas a un cuestionario sociolingüístico que respondieron estudiantes del profesorado bilingüe intercultural de El Sauzalito, por un lado, y profesores bilingües interculturales, por otro, entre 2016 y 2017, como se detalla en el apartado de siguiente.

POBLACIÓN DE ESTUDIO Y METODOLOGÍA

La población que participa en nuestro estudio está formada por estudiantes y egresados del profesorado intercultural bilingüe (wichi-español) que dicta el Centro de Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA), sede de El Sauzalito, provincia de Chaco, Argentina. Esta institución, pionera en el país, forma desde hace más de 30 años educadores bilingües de las etnias moqoit, qom y wichi. Originalmente (entre los años 1987 y 1990) se formaron auxiliares aborígenes, que eran elegidos por las comunidades indígenas para asistir a los docentes no-indígenas en las aulas y para introducir la alfabetización en esta lengua. Luego, se implementaron las carreras de Maestro/a bilingüe intercultural y de Profesor/a intercultural bilingüe. Todos ellos son indígenas, ya que la formación en esta institución es exclusiva para esta población.

Desde la creación, más de 400 docentes indígenas han egresado de esta institución y se han incorporado a las escuelas, ocupando en ellas diferentes cargos (VALENZUELA, 2009; FERNÁNDEZ; GANDULFO; UNAMUNO, 2012; BALLENA; UNAMUNO; ROMERO-MASSOBRIOS, 2019). En lo que respecta a la población wichi específicamente, en el año 2007 se creó una sede del CIFMA en la localidad de El Sauzalito. Se trata de una zona en la cual la mayoría de su población es wichi. Aproximadamente 100 docentes wichi cuentan en la actualidad con el título de Maestro o Profesor Bilingüe Intercultural.

En el marco del estudio etnográfico que llevamos a cabo, decidimos complementar la observación participante y el trabajo de campo con un cuestionario sociolingüístico (MORENO FERNÁNDEZ, 2005) destinado a docentes bilingües e interculturales, así como a estudiantes del CIFMA. Este cuestionario se diseñó junto al profesor e investigador wichi Camilo Ballena, quien lo utilizó para relevar datos destinados a mejorar la planificación y organización de sus clases de lengua wichi (tanto las que lleva a cabo en el CIFMA como las que realiza en la Universidad Nacional del Chaco Austral).

Con ambas finalidades (de investigación y de planificación de la enseñanza), Camilo Ballena pasó el cuestionario en dos oportunidades en el año 2016: entre los maestros y profesores bilingües interculturales egresados del CIFMA (Grupo A) en septiembre de 2016 y, b. entre estudiantes del profesorado intercultural bilingüe del CIFMA (Grupo B), en diciembre de ese mismo año. Se recogieron 52 cuestionarios del Grupo A y 46 cuestionarios del Grupo B. Cabe decir que los 52 cuestionarios del Grupo A corresponden a la totalidad de docentes bilingües wichi hasta febrero de 2017. En cuanto a los 46 cuestionarios, se tomó como muestra los alumnos de primero, segundo y tercer curso del CIFMA.

El cuestionario está organizado en tres partes. En la primera parte, las preguntas buscan obtener información sobre los usos y las competencias lingüísticas de los estudiantes y docentes. En la segunda parte, el eje es la transmisión de la lengua, y se indaga sobre cuándo, dónde y cómo se aprendió a escribir en lengua wichi. Así también, se les solicitó a quienes respondieron el cuestionario que escribieran una anécdota sobre el momento en que aprendieron a escribir en esa lengua. La tercera y cuarta parte toman como tema la escritura y la lectura. Las preguntas buscan eliciar información sobre qué escriben y qué leen en castellano, en wichi o en ambas lenguas. El uso de preguntas con respuestas prefiguradas y con respuestas abiertas que buscan eliciar información semejante nos sirve como estrategia de triangulación en el proceso investigativo.

El abordaje analítico del cuestionario articula dos estrategias: un análisis cuantitativo (sobre las preguntas con respuestas prefiguradas) que busca especialmente señalar tendencias intragrupales como intergrupales

(comparativas); es decir, analizar las características dentro de un mismo grupo y compararlas, luego, con el otro grupo. En el caso de las preguntas con respuestas abiertas, se optó por un análisis discursivo que buscó categorizar tanto los agentes/espacios/modos de la transmisión de la escritura, los sentimientos asociados al aprender/usar textos escritos, así como los valores que sus usuarios otorgan al aprender y al escribir en wichi.

Al ser ambos grupos diferentes (específicamente, en cuanto a la distancia con la escolarización obligatoria – primaria y secundaria), consideramos que la comparación entre ambos grupos podría ofrecer elementos para dar cuenta de los cambios en los últimos años en relación con el aprendizaje y el uso de la escritura en wichi.

En este trabajo, se analizan las respuestas a las preguntas de la segunda parte (transmisión), de la tercera (escritura) y de la cuarta (lectura). Como se dijo, por un lado, se toma en cuenta preguntas que tienen respuestas prefiguradas (relativas a los espacios, instituciones y niveles educativos en donde se aprendió a leer/escribir en wichi, en la segunda parte, y relativas a las lenguas – con opciones “wichi”, “español” o “ambas lenguas” – para el caso de las preguntas sobre los usos del escrito, en la tercera y cuarta parte. Por otro lado, para el análisis cualitativo, se consideran las respuestas a la consigna 12 de la segunda parte del cuestionario que dice: “Escribí algún recuerdo o anécdota sobre cuándo, dónde, cómo o con quién aprendiste a escribir en wichi. ¿Cómo te sentiste?”. Esta elección se fundamenta en nuestro interés por conocer los contextos, los sentimientos vinculados a su aprendizaje y los valores del uso de la escritura tanto en el grupo de estudiantes como de docentes.

RESULTADOS

En este apartado, en primer lugar, comentaremos los resultados más sobresalientes del análisis de las respuestas al cuestionario, tanto en lo que atañe a las preguntas relativas a la transmisión de la escritura como a su uso. En el apartado siguiente, propondremos una interpretación de estos resultados a la luz de nuestro trabajo etnográfico.

Respecto a las preguntas relativas a la transmisión, uno de los resultados más interesantes que obtuvimos se refiere a los lugares en los cuales tanto estudiantes como docentes dicen haber aprendido a leer y a escribir. El análisis de las respuestas muestra que, en la mayoría de los casos, los estudiantes y educadores wichi participantes de la investigación aprendieron a leer y a escribir en las instituciones educativas. Esto es diferente a la situación que documentaron Franceschi y Dasso (2010) y Ballena y Unamuno (2017) y, la cual se caracterizaba por instituir a las organizaciones religiosas como los contextos de transmisión de la escritura en wichi, como se señaló en el apartado 2. Y confirma nuestra hipótesis de un desplazamiento de las instituciones religiosas por las educativas en dicha comunidad.

En cuanto a la comparación intergrupal, las respuestas a los cuestionarios prefiguran un cambio interesante en relación con los espacios de aprendizaje de la escritura. Así, mientras que los estudiantes del CIFMA responden mayoritariamente haber aprendido a escribir antes del ingreso a la institución terciaria en donde estudian para ser docentes, los profesores señalan, en su gran mayoría, haber aprendido a escribir y leer wichi en su formación docente. Esto implica que las nuevas generaciones han accedido al escribir en wichi más tempranamente. Concretamente, los estudiantes del profesorado señalan mayoritariamente el nivel medio (secundario) como el lugar en el cual han aprendido a escribir en wichi. La presencia del wichi escrito en el nivel medio (secundario) es novedosa, y marca un cambio respecto a los resultados de estudios anteriores.

En cuanto a los usos de escritura, la mayoría de los participantes, tanto docentes como estudiantes, seleccionaron mayormente la opción “en ambas lenguas” tanto en el caso de situaciones planteadas por el cuestionario. Sin embargo, existen matices que vale la pena comentar: (a) Si bien el uso del castellano destaca particularmente en ambos grupos en situaciones de escritura vinculadas al ámbito académico (“tomar apuntes de clases”), “ambas lenguas” es la respuesta preferente en las situaciones de escritura en contextos digitales. Esta diferencia es significativa, como se explicará en el próximo apartado. (b) Frente a la situación planteada por el cuestionario “tomar apuntes de clase”, existe una diferencia entre ambos grupos en las respuestas. Así, mientras que entre los estudiantes (grupo B) un 64%

optó por “ambas lenguas”, entre los docentes este porcentaje disminuye a un 51%. Contrariamente, frente a las situaciones planteadas relativas a contextos digitales “escribir SMS”, “escribir en WhatsApp” y “escribir en Facebook”, la mayoría de los docentes (grupo A) – 48 de los 52 –, optaron por la respuesta “ambas lenguas”, mientras que en el caso de los estudiantes un 50% declara utilizar ambas lenguas en Facebook y en WhatsApp, porcentaje que asciende a 83% – 25 de 30 – para los SMS (Short Message Service) enviados a través del servicio disponible de las operadoras de los teléfonos móviles.

En cuanto a las respuestas a la consigna “Escribí algún recuerdo o anécdota sobre cuándo, dónde, cómo o con quién aprendiste a escribir en wichi. ¿Cómo te sentiste?”, la idea de esta pregunta era invitar a revisar las experiencias de aprendizaje inicial de la escritura en lengua vernácula. Como se señaló, la pregunta buscó eliciar breves narrativas, así como valoraciones y expresiones de sentimientos vinculados a las experiencias subjetivas relativas al wichi escrito. A continuación, señalaremos algunos de los hallazgos en el análisis de estas respuestas.

El primer hallazgo se refiere a la figura de los mediadores. Según se desprende de estas respuestas, a diferencia de lo documentado para períodos anteriores, los mediadores son, en general, identificados como docentes de los diferentes niveles educativos (primario, secundario y terciario), si bien en algunos casos se señalan otros agentes, como familiares y compañeros de estudio. En los textos, estos mediadores son descritos como facilitadores, motivadores y como actores centrales al momento de sortear obstáculos y miedos, como muestran, por ejemplo, los textos 1, 2 y 3, transcritos a continuación.

(1) Recuerdo el día 5 de marzo de 2012. Tenía miedo cuando ingresé al instituto CIFMA. Una compañera me decía “Hoy nos inscribimos juntos y nos vamos a recibir juntos”. Al principio todo iba bien hasta que llegó un profesor del área wichi que nos hablaba continuamente en wichi y nos preguntó si alguien sabía escribir en el idioma, pero nadie supo contestar. Recuerdo que él dijo “No se preocupen, ustedes van a aprender a leer y escribir porque yo les voy a enseñar. No es difícil”. Y así apren-

dimos de a poco con el profesor Camilo Ballena. Al principio me resultaba muy difícil, pero al pasar los años aprendí mucho y me siento muy feliz. Valió la pena el sacrificio.” (P.48.)

(2) Aprendí a escribir en wichi a los 9 años de edad con el maestro García Norberto en la escuela 438 de ingeniero Suárez, Formosa. Me sentí muy entusiasmada y quería aprender cada vez más. También aprendí a leer y escribir con la profesora Mirta Aranda en el Colegio Intercultural Bilingüe. Me sentí muy bien porque hasta ese momento tenía poco conocimiento de lo que me enseñaron mis maestros. (E.1.14.)

(3) En el transcurso que estuve en el CIFMA fui aprendiendo. La verdad que no tuve ninguna dificultad porque nuestro profesor, Camilo Ballena, tenía buena predisposición y formación. El profe nos daba muchos ejemplos para diferenciar una palabra de otra, ya que muchas se escriben casi igual. En algunos casos lo único que los diferencia son los apóstrofes. Por ejemplo: lheche – lhech'e. En todo momento me sentí muy tranquila, porque teníamos mucha confianza en nuestro profesor. (P.5.)

En cuanto a los sentimientos asociados al aprender a escribir en wichi destaca la sorpresa frente al contacto con textos escritos en su lengua propia.

(4) Recuerdo la primera vez que escuche la lectura de un cuento que un compañero leía en wichi. Era algo que no podía creer, era raro no estaba acostumbrada me parecía gracioso pense que me estaba cargando. Era un cuento wichi que él había escrito, tambien escuche poemas, frases, poesías traducidas, buscaba y practicaba la escritura en casa y tambien me escribían mensajes de textos en wichi. Con eso aprendí. (P.28.)

Las breves narrativas muestran el modo en que el aprendizaje del wichi les permite desarticular prejuicios relacionados al castellano como única lengua “que se escribe”:

(5) El recuerdo más lindo que tengo de cómo aprendí a escribir en wichi fue con el auxiliar Juan Palacios en la primaria.

La verdad que me llevé una gran sorpresa porque nunca pensé que podría escribir nuestro propio idioma. Pensaba que solo se escribía la lengua castellana. Me sorprendí mucho cuando el maestro Juan nos dijo que también se podía escribir la lengua wichi. (P.1.)

En este fragmento, la sorpresa parece estar relacionada con el prestigio que goza la práctica de la escritura en castellano. La comparación entre ambas lenguas desencadena la desestabilización de aquellas ideas pre establecidas. Al atribuirle al wichi la posibilidad de escritura, ambas lenguas parecen equiparse en cuanto al estatus. Y esto le resulta, a quien escribe, asombroso al mismo tiempo que positivo (“el recuerdo más lindo”). En este sentido, la escritura se vincula a una actitud positiva hacia la lengua propia, y a una resignificación de esta a partir de su relación con la escritura.

Un segundo sentimiento asociado al escribir en wichi se presenta en relación con la felicidad.

(6) Cuando recién empecé de escribir en el colegio de Intercultural Bilingüe de Wichi el pintado con la profe Aranda Mirla y Merina Arlando y ese fue mi primera profesora y de ahí aprendí un poco y me siento tan feliz porque escribí más. (E.1.11.)

En algunos relatos, esta felicidad se relaciona con el orgullo étnico.

(7) En el nivel terciario, cuando el profesor nos presentó y enseñó el alfabeto wichi. Desde ese mismo momento nos interesó escribir en wichi. Tal es el caso que comencé a enviar mensaje de texto, cartas en wichi. También escribí cuentos, relatos, historias en wichi con mis compañeros. Es muy emocionante escribir en nuestro propio idioma. Es algo maravilloso y de gran valor. Me siento orgullosa de hablar wichi porque es algo que nos identifica como uno de los pueblos que sobrevivió a tantas injusticias y a pesar de todo puedo decir N-lham n-wichi. (P.34.)

Este breve relato es interesante para nuestro trabajo por diferentes motivos: por un lado, porque se describe la apropiación de la escritura wi-

chi para fines sociales, y, por otro, porque vincula la emoción de hacer uso escrito de la lengua con el orgullo étnico: *n-lham n-wichi* (yo soy wichi). Esta relación entre la escritura y el posicionamiento étnico que se articula en esta breve narrativa subraya el rol de la escritura en relación con el fortalecimiento de la lealtad hacia la lengua. Esta relación también se presenta en el siguiente relato:

(8) Cuando aprendí el wichi me sentí muy importante porque todos mis compañeros escribían en idioma wichi. Y pensaba ¿Por qué no escribo en mi idioma wichi si hablo muy bien en wichi? Siento que defiendo mi origen y me siento muy orgullosa porque puedo hablar, escribir y en algunos casos defenderme. (E.1.13.)

Aquí, el aprendizaje de la escritura proyecta subjetivamente su importancia hacia quien la usa, y su uso se vincula a la defensa del origen y al orgullo.

En el siguiente texto, se trae a cuenta la voz de la docente de nivel secundario, quien señala justamente la relación entre pertenencia étnica y escritura en lengua propia. La voz que se trae al relato vincula identidad y escritura, y esta relación es valorada positivamente por la persona encuestada.

(9) El primer contacto que tuve con la lengua wichi fue en la escuela intercultural bilingüe. Me gustó porque la profe nos decía “Nosotros somos wichi y hoy aprenderemos a escribir en wichi”. Me sentí muy bien porque me interesa mucho saber escribir tanto como hablarlo. (P.38.)

En cuanto a los valores, los sentimientos de bienestar y felicidad se enlazan con la categorización de la escritura wichi en relación con su función social, tanto en relación con la profesión como en relación con las comunidades de pertenencia.

(10) En los días de curso en el secundario rural he podido aprender a leer y escribir en wichi. Fue un momento muy hermoso para mí poder expresarme en una hoja escribiendo en mi

idioma. Para mí es muy importante aprender todas estas cosas, ya que va a ser para el día de mañana una herramienta muy útil. (E.2.3.)

(11) Tuve muchas anécdotas de esto en mi trayectoria. Dando clases aprendí con los chicos y ellos aprendieron de mí. Me sentí muy feliz porque estaba logrando algo productivo para mi comunidad. (P.39.)

Un segundo valor surge de la categorización de la alfabetización en la lengua wichi que permite el diálogo y el compartir entre miembros de la misma comunidad.

(12) Cuando ingresé en el CIFMA tuve la oportunidad de encontrarme con un profesor que enseña la lengua wichi. Desde ese momento estoy aprendiendo a escribir y leer en wichi. Me sentía muy cómodo cuando aprendía y además me hace muy feliz porque podíamos dialogar y compartir cosas en la lengua wichi. (P.25.)

Los sentimientos de felicidad y bienestar aparecen en la mayoría de los relatos asociados tanto al momento del aprendizaje de la escritura como en relación con su uso.

(13) En el instituto aprendí a escribir en wichi. Aprendí con el profesor del área wichi. Nos pedía poemas o cuentos, no largas sino cortas y él corregía. Me sentí muy feliz al aprender a escribir en mi lengua. (E.3.1.)

(14) En el nivel secundario, en un colegio Intercultural Bilingüe. Aprendí a escribir, conocí el abecedario y algunas oraciones. También, me hizo sentir muy orgulloso que cuando terminé la secundaria en el paraje 3 pozos con un amigo traducimos una frase para poner en nuestras remeras. En las remeras de la promoción 2013 vas a ver una frase que está en castellano y en wichi. (P.40.)

(15) Recuerdo que los primeros días de clase con la prof Vilma Coria, en wichi al pintado, yo siempre atrás de todos los, o sea, en el fondo. Para que no me hagan pasar al pizarrón, y pasando

dos clases, y me hicieron pasar, y me quede mirando el pizarrón porque no sabía y no entendía nada desde ese tiempo, y ¡ahora me gustaría que la profe Vilma venga y me dé para escribir en el pizarrón!! Jajaja, que momentos pasé ese día, temblé como una ramita o una hoja. Y gracias a los profes de enseñarnos y decirnos que, escribir en wichi es lo más hermoso que uno puede tener en la vida. (E.2.1.)

Más allá de los valores que pueden reconstruirse vinculados al uso de la escritura y su aprendizaje, algunos de estos breves textos ponen en evidencia uno de los desplazamientos que hemos observado en otros trabajos (BALLENA; UNAMUNO, 2017). Nos referimos a lo que denominamos “agenciamiento de la voz”: una transformación del uso de la escritura desde la traducción de textos escritos originalmente en otras lenguas, a la producción de textos propios, de autoría wichi. Anteriormente, diferentes organizaciones religiosas, gubernamentales o educativas hacían circular textos escritos en lengua wichi que eran traducciones de otros textos escritos en español. En cambio, los datos elicitedos en este cuestionario muestran algo diferente. Nos referimos particularmente, al desplazamiento de la reproducción a la producción, de la lectura a la creación (ver relatos 4, 7, 10, 14 y 15 ¹⁴). Este desplazamiento instala la posibilidad de que estos sujetos se transformen en productores de textos en la lengua wichi de diversos géneros.

En suma: los análisis de estas breves narrativas muestran múltiples anécdotas relacionadas a la apropiación de la escritura y con los sentimientos o sensaciones que el aprender a escribir despierta entre los participantes. Así también, estos relatos refieren al uso del escrito en wichi en diversos ámbitos, muchos de los cuales son novedosos. Nos referimos tanto a la interacción cotidiana (vehiculizada por las nuevas tecnologías), como al uso estético y creativo de la escritura. Así, por ejemplo, el texto 14 menciona las remeras de egresados. La decisión de escribir los textos-insignias en wichi y en español para la promoción 2013, se narra como una decisión vinculada al “orgullo”. La inscripción de estas remeras en wichi es novedoso, y marca un nuevo uso que, según venimos documentado, se ha hecho extensivo en los últimos años.

En cuanto a la comparación intergrupal, no encontramos diferencias significativas entre ambos grupos. La felicidad del encuentro con la escritura en wichi, la sorpresa ante el hecho de que su lengua se escriba y el placer de escribir en ella recorre las narrativas de ambos grupos. Destaca, también, en ambos grupos, la referencia al modo en que el contacto con la escritura en wichi permite a sus usuarios resignificar sus trayectorias escolares y sus competencias, como exemplifica el siguiente relato.

(16) Aprendí a escribir en la secundaria de Ingeniero Juárez del B. Ollero. El profesor Luciano Delfín fue el primero profesor que me enseñó a escribir en wichi en 9no año. Me costó aprender a escribir porque nunca me enseñaron a escribir en mi lengua materna. Me formé en una familia que todo el tiempo estaba en conflicto con la sociedad blanca. Lo que me impresionó fue que aprendí muy rápido y era la única en tener las notas más altas en lengua wichi. Me sentía la más afortunada porque tenía dos idiomas, que podía traducir en castellano y de castellano a wichi. (E.1.16.)

CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado queremos contextualizar los resultados del análisis de las respuestas al cuestionario en el marco del trabajo etnográfico.

En primer lugar, el análisis de los datos confirma un hallazgo de trabajos anteriores que nuestra investigación etnográfica viene documentando en la última década: la aparición de nuevos contextos sociolingüísticos vinculados al uso del escrito. Si antes el uso de la escritura pertenecía al ámbito religioso, eso se estaría modificando. La escritura ingresa en la cotidianidad de las comunidades, más allá de lo religioso. Aparecen nuevos contextos de uso, pero también nuevos géneros discursivos. Estos géneros están orientados, a diferencia de los anteriores, al compartir. Así, se presenta un vínculo entre escribir y socializar(se) como miembro de un grupo particular. Allí radica uno de los factores más importantes de la conciencia colectiva del grupo: el sentirse unidos al poner en juego una escritura en común.

En segundo lugar, el cambio entre las respuestas del grupo de estudiantes y de docentes en ejercicio, específicamente en las respuestas prefiguradas, debe contextualizarse en el aumento de docentes wichi que actualmente trabajan en las escuelas (BALLENA; ROMERO-MASSOBRIOS; UNAMUNO, 2019). Este acrecentamiento está enmarcado en el avance en la institucionalización de la educación intercultural bilingüe en la provincia de Chaco, particularmente con la inserción de docentes bilingües en el nivel secundario.

Si bien en las preguntas prefiguradas, quienes responden señalan que sus primeros contactos con la escritura fueron en el nivel inicial y primario, el aprendizaje de esta (y su uso) se sitúa en el nivel secundario (para el grupo B) y en el nivel terciario (para el grupo A). Esto insinúa algunos elementos interesantes para nuestra investigación. Concretamente, estos datos sugieren que, para los participantes, el contacto con la escritura no necesariamente es igual a su apropiación y su uso. En concomitancia con esto, los datos señalan que si bien las políticas lingüísticas chaqueñas se han enfocado especialmente en la incorporación de docentes bilingües wichi-español en el nivel inicial y primario, tanto estudiantes del profesorado bilingüe como docentes wichi consideran que la apropiación del escrito es posterior. Así, los datos muestran la relevancia de considerar los niveles secundario y terciario como centrales en el aprendizaje de la escritura y en la configuración de espacios para su significación y uso. Esta diversificación respecto a las instancias de aprendizaje del escribir en wichi es novedosa respecto a estudios anteriores. Ambos elementos nos podrían llevar a postular que, desde la perspectiva de los usuarios, escribir podría ser distinto al conocimiento de las grafías y otros recursos de la escritura, que habitualmente se adquieren durante la primera alfabetización. Esto debe ser profundizado en nuestra etnografía.

En tercer lugar, respecto a las situaciones de lectura, los porcentajes de ambos grupos son equivalentes en las diferentes situaciones de uso del escrito planteadas por el cuestionario. No obstante, en la comparación de ambos grupos, destaca el uso de ambas lenguas en grupos de WhatsApp por parte de los docentes, frente a la opción mayoritaria por el castellano en dicho rubro por parte de los estudiantes. Aquí la investigación etnográfica

fica puede contextualizar estos hallazgos de manera particular. Es decir, según muestra nuestra investigación, esta diferencia puede explicarse en relación con la participación de los docentes bilingües en las redes sociales y, particularmente, en grupos profesionales y asociativos que instauran el uso del wichi como lengua de interacción mediada por la tecnología. Estos intercambios que instauran el wichi escrito como recurso de construcción social son novedosos, y marcan un nuevo patrón de uso lingüístico que viene consolidándose en los últimos años. Pero también hay que considerar el hecho de que el grupo de docentes cuenta con mayor número de celulares y con datos móviles, ya que cobran un salario que les permite afrontar estos gastos.

En suma, el análisis del contexto social en donde se producen los aprendizajes y las prácticas que se categorizan en el cuestionario adquiere gran importancia. Por un lado, ayudan a entender de manera más precisa la percepción de los usuarios sobre los espacios y modos de acceso a la escritura, así como el valor que adquiere su uso. Por otro lado, nos señalan aspectos que podían pasar desapercibidos con el uso de otros instrumentos de indagación.

Según resulta del cruce de ambos abordajes metodológicos, parecería haber aquí no sólo la apropiación de un recurso que complejiza los repertorios comunicativos de esta comunidad, sumando la tecnología y la práctica del escribir “asépticamente”. Más bien, pareciera haber una resignificación de la escritura que la aleja de los proyectos evangelizadores e incluso escolares, para colocarla en relación con *el hacer comunidad*.

Los resultados de nuestro estudio se alinean a las observaciones de Landaburu (1998), Albarracín y Alderete (2001) y Mamani Yapura (2016), y muestran que la apropiación de la escritura lleva a un posicionamiento social que hace circular un nuevo discurso que obtiene características políticas, haciendo visible la unidad del espacio social en la que se usa. Es decir, el ámbito letrado aparece ahora ya no como el lugar de la imposición, sino como un nuevo ámbito de posicionamiento frente a lo externo y una nueva herramienta de construcción de lo común, de la comunidad. Es decir, los cambios en los modos de acceso, disponibilidad y distribución del escribir

transforman el sentido del aprender y del usar la escritura, así como el valor de los textos que este uso produce.

Asimismo, nuestros resultados dialogan con los obtenidos en otros contextos indígenas, como los documentados por Watahomigie y McCarty (1997), Córdova (2016) y Sherris y Kreeft Peyton (2019), quienes muestran que la apropiación de la escritura por parte de los pueblos indígenas no puede explicarse sin considerar sus proyectos emancipatorios y sus sentidos sociales y políticos. Como revelan nuestros datos, el escribir en wichi muestra un compromiso con la lengua, una resignificación de la práctica escrita y una resituación de las relaciones entre el wichi y el español. Estos procesos son significados en relación con el potencial que la escritura tiene en acciones contestatarias respecto a las asimetrías con que tradicionalmente se han posicionado las lenguas nativas en relación con las lenguas coloniales.

CONCLUSIÓN

En este trabajo, hemos explorado, a partir del análisis de un *corpus* de cuestionarios sociolingüísticos, algunos de los rasgos que caracterizan la transmisión, la apropiación y el uso del escribir en lengua wichi, así como sus valores actuales. Así también, mediante la comparación entre las respuestas de dos grupos diferentes (docentes y estudiantes), y mediante la contextualización etnográfica de las respuestas, hemos hecho hincapié en los cambios producidos en los últimos tiempos en las comunidades wichi del Chaco argentino. Según hemos mostrado, el análisis de las respuestas de docentes y estudiantes permite identificar cambios que atañen tanto a los espacios, agentes y prácticas de transmisión, a los usos del escrito, al mismo tiempo que hemos documentado los sentidos actuales que el escribir en esta lengua indígena tiene para los miembros de la comunidad wichi.

Los hallazgos de este análisis se encadenan a otros que venimos produciendo en una investigación más amplia, de carácter etnográfico. Para este trabajo, hemos focalizado en una parte de los procesos sociolingüísticos que involucran a los hablantes de la lengua wichi y que particularmente atañen a los valores del escribir y del aprender a escribir en esta lengua. Consideramos que dichos hallazgos son importantes porque documentan

nuevas formas de apropiación y resignificación de la escritura por parte de los miembros de la comunidad que estudiamos. Concretamente, nos referimos al hecho de que estas personas han conseguido apropiarse de los usos del escrito en su lengua para resignificarlos en relación con los proyectos político, social y cultural que llevan a cabo, tanto en lo que respecta a la revitalización de su lengua-cultura, como a su lucha contra la homogeneización lingüística y cultural y la marginación social y política.

Factores relativos a los cambios en las políticas lingüísticas de la provincia de Chaco, nuevos contextos de producción del escrito y nuevos agentes se presentan aquí como decisivos a la hora de dar cuenta de las transformaciones en los sentidos de los textos escritos (antiguamente asociados a la traducción de textos en español y, actualmente, asociados a la producción creativa de textos en lengua wichi). Estos cambios han impactado tanto en el acceso de jóvenes y adultos wichi a la escritura como en el uso de esta en situaciones novedosas. No obstante, según hemos mostrado, estos cambios no afectan sólo al número de personas que pueden escribir en esta lengua, si no que también, han posibilitado la transformación de los sentidos del escribir y muestran procesos de apropiación del escribir que se expanden hacia instancias creativas y definen el escribir en wichi como un recurso de producción y manifestación identitaria y política.

REFERENCIAS

- ACUÑA, L. Módulos de capacitación 1. Lengua y Escritura, **Formosa**: Programa de desarrollo integral Ramón Lista, Subprograma educación, 2003.
- ALBARRACÍN, L.; ALDERETES, J. Lenguas vernáculas: la escritura como estrategia defensiva. In: **Seminario internacional Lectura, escritura y democracia**, 29 de noviembre al 1º de diciembre de 2001, Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos, 2001.
- ANDREANI, H. Wawqes Pukllas. Prácticas juveniles de escritura quichua (Argentina)/Wawqes Pukllas. Youthful practices of quichua writing (Argentina). **Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature**, v. 7, p. 38-56, 2014.
- ARNOUX, E.; BEIN, R. **Política lingüística y enseñanza de lenguas**. Buenos Aires: Biblos, 2015.

ARTIEDA, T.; BLAZICH, G. Experiencias indígenas de acceso a la cultura escrita. Dimensiones de análisis. In: MUSE, C.; RODRIGUEZ, J. J. (ed.). **Lectura y escritura como prácticas sociales**. Córdoba: Universidad de Córdoba, 2015.

ARTIEDA, T.; ROSSO L. Pedagogía para indígenas del Chaco, a fines del siglo XIX y principios del XX. La asimilación «dulce» por vía de la educación y el trabajo. In: ASCOLANI, A. **El sistema educativo en la Argentina**. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico. Rosario: Ed. Laborde, 2009. p. 141-163.

ARTIEDA, T. Historias indígenas de acceso a la lectura y la escritura en tres ámbitos, religión, familia, escuela (1914-1960 circa). In: CUCUZZA, H. R.; SPREGELBURD, R. P. (dir.). **Historia de la lectura en Argentina**. Del catecismo colonial a las netbooks estatales Buenos Aires: Editoras del Calderón S.R.L, 2012. p. 435- 470.

BALLENA, C.; ROMERO-MASSOBRIOS, L.; UNAMUNO, V. **Formación e inserción laboral de los docentes bilingües interculturales en la provincia de Chaco**: el proyecto EGRESADO Educación Superior y Pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Buenos Aires: UNTREF, 2019. p. 77-94.

BALLENA, C.; UNAMUNO, V. Challenge from the margins. New uses and meaning of written practices in Wichi. **AILA Review**, 30, p. 120-143, 2017.

BALLENA, C.; UNAMUNO, V. Contextos y sentidos de las prácticas escritas bilingües entre jóvenes wichi. In: GIAMMATTEO, M.; GUBITOSI, P.; PARINI, A. **El español en la red**. Usos y géneros de la comunicación mediada por computadora. Berlin: Editorial Iberoamericana Vervuert, 2016. p. 203-228.

BALLENA, C. **Guía para la alfabetización de adultos en lengua wichi**. San Salvador de Jujuy: Publicaciones de la Universidad de Jujuy, 2012.

BASSO, K. The ethnography of writing. In: BAUMAN, R.; SHERZER, J. (ed.). **Explorations in the Ethnography of Speaking**. Cambridge: Cambridge University Press, 1974. p. 425-432.

BESNIER, N. The linguistic relationships of spoken and written nukulaelae registers, **Language**, v. 64.4, p. 707-736, 1988.

BLOMMAERT, J. Writing as a sociolinguistic object, **Journal of Sociolinguistics**, 17(4), p. 440-459, 2013.

BULIUBASICH, C.; DRAYSON, N.; MOLINA DE BERTEA, S. **Las palabras de la gente, avances en investigación**, Serie Extensión, n. 1, CEPiHA. Salta: UNASA, 2000.

CALIFANO, M. El valor de la palabra en la etnia mataco del Chaco argentino. **Extracta**, 6, p. 47-59, 1987.

CÓRDOVA HERNÁNDEZ, L. Consumo literario en lenguas indígenas: experiencias de revitalización desde el Sur de México. **Revista CS**, 18, p. 37-61, 2016.

COLLINS, J. Literacy and literacies. **Annual Review of Anthropology**, 24, p. 75-93, 1995.

D'ANGELIS, W.; VEIGA, J. (org.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1995.

DICKINSON, P. Orality in literacy: listening to indigenous writing. **Canadian Journal of Native Studies**, 14.2, p. 319-340, 1994.

DURANTI, A. **Antropología lingüística**. Madrid: Ediciones Akal, 2000.

EISNER, L. **El aula como zona de contacto**: repertorios sociolingüísticos y prácticas en torno a lo escrito en una escuela media de adultos trabajadores. Tesis (Doctoral) inédita – Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2018.

FERNÁNDEZ, C.; GANDULFO, C.; UNAMUNO, V. Lenguas indígenas y escuela en la provincia del Chaco: El proyecto Egresados. In: **V Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica**, 21, 22 y 23 de marzo de 2012, La Plata, Argentina. Identidades dinámicas. Variación y cambio en el español de América. EN: Actas. La Plata: UNLP. FAHCE. Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria. Cátedra de Filología Hispánica, 2012, Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3768/ev.3768.pdf. Acceso en:29 de nov. 2021

FLORES FARFÁN, J. A.; RAMALLO, F. (ed.) **New perspectives on endangered languages**: bridging gaps between sociolinguistics, documentation and language revitalization. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2010.

FLORES FARFÁN, J.A.; CRU, J. Reviewing experiences in language (re)revitalisation: recent undertakings in the media and the arts. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, 2020. DOI: [10.1080/01434632.2020.1827644](https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1827644). Acceso en:29 de nov. 2021

FRANCESCHI, Z.; DASSO, M. C. **Etno-grafías:** La escritura como testimonio entre los wichi. Buenos Aires: Corregidor, 2010.

GARCÉS, F. **De la voz a la palabra.** La escritura quechua del periódico CONOSUR Ñawpaqman. Cochabamba: Plural editores/CENDA, 2005.

GARCÉS, F. **Escrituras andinas de ayer y hoy.** Cochabamba: INIAM-UMSS, 2017.

GAVAZZI, R. A. Observações sobre uma sociedade ágrafo em processo de aquisição da língua escrita. **Em aberto**, 14, 63, p. 150-159, 1994.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies:** ideology in discourses. Londres: Taylor & Francis, 1996.

HAMEL, R. E. The inroads of literacy in the Hñahñü communities of Central Mexico. **International Journal of the Sociology of Language**, 119, p. 13-41, 1996.

HEATH, S. B. **Ways with words:** language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HORNBERGER, N. H. Continua of biliteracy. **Review of Educational Research**, 59 (3), p. 271-296, 1989.

HORNBERGER, N. H. (ed.). **Indigenous literacies in the americas:** language planning from the bottom up. Berlin: Mouton, 1996.

HYMES, D. H. **Language in education:** Ethnolinguistic essays. Washington: Center for Applied Linguistics, 1980.

HYMES, D. H. **“In vain i tried to tell you”:** essays in native american ethnopoetics. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

LANDABURU, J. Oralidad y escritura en las sociedades indígenas. In: LÓPEZ, L. E.; JUNG, I. (ed.). **Sobre las huellas de la voz.** Madrid: PROIEB-Andes, 1998. p. 39-82, 1998.

LIENHARD, M. **La voz y su huella.** Escritura y conflicto étnico-cultural en América Latina 1492-1988. Lima: Horizonte, 1992.

LILLIS, T. **The sociolinguistics of writing.** Edinburgh: Edinburgh University Press, 2013.

LILLIS, T.; MCKINNEY, C. The sociolinguistics of writing in a global context: Objects, lenses, consequences. **Journal of Sociolinguistics**, 17, 4, p. 415-539, 2013.

LILLIS, T.; CURRY, M. J. **Academic writing in a global context**: the politics and practices of publishing in English. London/New York: Routledge, 2010.

LINDENBERG MONTE, N. Las luchas de la memoria: Entre el pasado oral y el presente escrito. In: LÓPEZ, L. E.; JUNG, I. (ed.) **Sobre las huellas de la voz**. Sociolinguística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación. Madrid: Morata, 1998. p. 83-95.

LORENZATTI, M. **Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad**. Tesis (Doctoral) – Facultad de Filosofía y Humanidades. Univ. Nacional de Córdoba, 2009.

MAMANI YAPURA, V. H. Los senderos de la oralidad y la escritura en el ayllu Sikuya. **Punto Cero**. Universidad Católica Boliviana, v. 21, n. 32, p. 95-103, jul. 2016.

MAYBIN, J. **Children's voices**: talk, knowledge and identity. Basingstoke: Palgrave, 2006.

MELIÁ, B. Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. In: EMIRI, L.; MONSERRAT, R. (org.). **A conquista da escrita**. Encontros de Educação Indígena. São Paulo: Iluminuras/Opan, 1989. p. 9-16.

MELIÁ, B. **Encontros de educação indígena**. COLE nº 10. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997. p. 89-104.

MELIÁ, B. Palabra vista, dicho que no se oye. In: LÓPEZ, L. E.; JUNG, I. (ed.). **Sobre las huellas de la voz**. Madrid: Ediciones Morata, 1998. p. 23-38.

MESSINEO, C.; DEL ARCIPRETE, A. Las políticas lingüísticas en la elaboración de alfabetos de lenguas indígenas. El caso toba y pilag. In: **Actas del Congreso de Políticas Lingüísticas para América Latina**, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), 1999.

MESSINEO, C.; WRIGH, P. De la oralidad a la escritura. El caso toba. **Lenguas Modernas**, Santiago, Univ. de Chile, 16, p. 115-126, 1989.

MONTANI, R. Una etnolingüística oculta. Notas sobre la etnografía y la lingüística wichis de los misioneros anglicanos. **Boletín Americanista**, Barcelona, año LXV, n. 70, p. 73-94, 2015.

MORENO-FERNÁNDEZ, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje.** Barcelona: Ariel, 2005.

MUÑÓZ-CRUZ, H. Taller de escritores nativos mazahuas: un apoyo comunitario a la alfabetización bilingüe. *In: II Taller sobre Alternativas de Educación de Adultos.* 24 al 29 de septiembre de 1989, México. p. 36-44.

UNAMUNO, V.; ROMERO, L. Transmisión familiar y formal de las lenguas indígenas en el Chaco: notas desde contextos sociolingüísticos cambiantes. **Transmissions. Estudis sobre transmissions lingüístiques**, p. 53-78, 2019.

OSSOLA, M. Políticas lingüísticas y diversidad cultural. Aportes del Consejo Wichi Lhämtes a la promoción de la lengua wichi. **Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano**, v. 29 p. 28, 2020.

SANCHES NINCAO, O. Alfabetização e letramento em língua terena: aspectos políticos e pedagógicos. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem** (RBECL/UEMS), Campo Grande, v. 2, n. 2, p. 72-84, 2018. ISSN: 2526-4052.

SCOLLON, R.; SCOLLON, S. **Intercultural communication: a discourse approach.** Nueva York: Blackwell, 1995.

SCOLLON, R.; SCOLLON, S. **Narrative, literacy and face in interethnic communication.** Norwood: Ablex, 1981.

SEBBA, M. Sociolinguistic approaches to writing systems research. **Writing Systems Research**, v. 1, n. 1, p. 35-49, 2009.

SHERRIS, A.; KREFT PEYTON, J. (ed.). **Teaching writing to children in indigenous languages instructional practices from global contexts.** Nueva York: Routledge, 2019.

STREET, B. V. At last: recent applications of new literacy studies in educational contexts. **Research in the Teaching of English**, 39 (4), p. 417-423, 2005.

STREET, B. V. **Social literacies:** critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Londres: Longman, 1995.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice.** Nueva York: Cambridge University Press, 1984.

TANNEN, D. The myth of orality and literacy. *In: FRAWLEY, W. (ed.). Linguistics and literacy.* Nueva York: Plenum Press, 1982. p. 37-50.

UNAMUNO, V.; GANDULFO, C.; ANDREANI, H. (ed.). **Hablar lenguas indígenas hoy: nuevos usos, nuevas formas de transmisión. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero.** Buenos Aires: Biblos, 2020.

UNAMUNO, V. Los Hacedores de la EIB: Un acercamiento a las políticas lingüístico-educativas desde las aulas bilingües del chaco. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, año, 2015, v. 23, p. 1-35, 2015.

UNAMUNO, V. Gestión del multilingüismo y docencia indígena para una educación intercultural bilingüe en la Argentina. **Praxis Educativa**, v. 7, p. 31-54, 2012.

VICH, V.; ZAVALA, V. **Oralidad y poder.** Herramientas metodológicas. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2004.

WATAHOMIGIE, L.; MCCARTY, T. Literacy for what? Hualapai literacy and language maintenance. In: HORNBERGER, N. (ed.) **Indigenous literacies in the Americas:** language planning from the bottom up. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1997. p. 95-113.

ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (ed.). **Escritura y sociedad.** Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú, 2004.

ZAVALA, V. Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: el caso de la lectura en quechua. **Revista peruana de investigación educativa**, 4, p. 77-104, 2012.

TRACKING ACADEMIC DIGITAL LITERACY TRAJECTORIES OF ONLINE ELT UNDERGRADUATE STUDENTS, A VIRTUAL LITERACY ETHNOGRAPHY

Patricia Núñez Mercado (Universidade Veracruzana – UV)
Adriana Patiño Santos (Universidade de Southampton – UoS)

INTRODUCTION

Online learning environments have proved to be a promising option in higher education (SIMPSON, 2018), and an increased student population with a diversity of cultural, educational and social experiences and perspectives comes with the territory (KUMI-YEBAOH *et al.*, 2019). This was confirmed by the way in which all the Universities around the world had to go online during the pandemic, finding in this form of education a way to respond to that sudden challenge. On the grounds on internationalisation, the online nature of this type of programmes makes it common for English to be the main means of communication, very likely a second or foreign language to those who want to undertake these studies. This adds another trace of multiculturalism to the equation, where multimodal resources, including translingualism, play a central role in knowledge construction, meaning making and language use, and thus in the way in which academic writing is performed (LEE; CANAGARAJAH, 2019).

The research context of the present study is an online BA in English Language Teaching (ELT) offered by a major state university in the south east of Mexico. The vast majority of the students in this BA are Mexican, and most of them are mature people with family and job responsibilities, living in different parts of the Mexican Republic, with different educational and socio-economic backgrounds. Also, a good number of those who enter the BA are already English language teachers who do not have a degree in the field, which is very common in the Mexican context, but who now want or need the degree to have better chances to improve their life by enrolling at a university course. Some of them have already another BA degree when they enter the programme, or unfinished BA studies in ELT or completely different areas. Some have never had any ELT experience, and a few are young adults who have just finished or recently graduated preparatory school.

Despite this heterogeneity among the students accepted in the BA, there is at least one requirement that they all must have in common: a certified English B2 level by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Nonetheless, there is again a quite heterogeneous array of possibilities in how they have acquired this level. Some people lived in the United States as “legal” immigrants during their childhood and/or adolescence attending school there, and some others lived there as “illegal” immigrants and picked up the language in their jobs and daily life experiences. Others have attended extra English courses apart from the compulsory English programme in state secondary and preparatory school in Mexico, or private schools with a stronger English programme.

Academic writing already poses a great challenge for L2 students, whatever their field is (BITCHENER; BASTURKMEN, 2006; BRAINE, 2002; FERENZ, 2005; SELONI, 2012; WAHIZA *et al.*, 2012), and these very varied students’ experiences learning the language also have implications in their performance in the academic English required for the writing tasks along the online BA in ELT. The fact that this may be the case for many students enrolled in online higher education programmes makes it relevant to study these students’ academic digital literacy trajectories, so as to better understand how they, as online non-native English speaking students, construct meaning, make decisions and solve problems. In this way, some of their

choices, which might not seem to comply to preconceived conventions, could be validated, rather than dismissed as “incorrect” or “deficient”.

This chapter focusses on the methodology followed in order to track and analyse the academic digital literacy (ADL) trajectories of three online ELT BA students while writing their dissertation to obtain their degree, which was a case study grounded on a virtual literacy ethnography, involving text-analysis, content analysis and narrative inquiry to analyse data and co-construct the participants’ stories. The choice of methodology derived from understanding the concept of *literacy as a social practice*, as well as the notions of *literacy practice* and *events*, and therefore, the following sections briefly present the theoretical underpinnings behind them.

LITERACY AS A SOCIAL PRACTICE

It is common knowledge that academic writing has always been challenging for most students, whether they are writing in L1 or L2. They have to deal with not only the corresponding conventions, style, or register, for example. They also need to learn and adapt to discourses, behaviours and expectations of a specific discipline, considering their institutional contexts (LEA; STREET, 1998; MURRAY, 2016). This implies a first approach to student writing from an academic literacies perspective, as every student has a variety of social, cultural and educational background depending on the contexts in which they have experienced them, and these will influence their understanding of their own literacy and meaning-making practices (LEA; STREET, 1998).

This academic literacies framework, which mainly emerges within the area of New Literacy Studies, distances itself from the “deficit model”, a model that reinforces the idea that it is those non-native speaking students the ones in deficit, wrongly assuming native speakers can more easily succeed in developing the necessary academic literacies because they already have the language skills (MURRAY, 2016). Although the field of academic literacies emerged in the early 1990s (LEA, 2016), it is this deficit notion, however, the one that has prevailed in that writing is still widely regarded only as a skill to be learned, and it is still considered a skill for which non-native speakers need more support because they most likely lack, in

one way or another, the necessary language skills. In fact, both native and non-native speaking students need support to develop the necessary academic literacies in their disciplines. Nevertheless, inherent to their native language and culture, as well as other type of backgrounds and settings, some understandings and meaning-making practices of non-native speakers are admittedly different from those of native-speakers, and they should not be considered in deficit either.

The academic literacies framework, rather than excluding, incorporates the study skills and the academic socialisation approaches, privileging a focus on the social practices that constitute literacy and which lead to meaning-making (LEA; STREET, 1998). Thus, it would be fair to say that focusing on linguistic and text features to teach literacy is part of the process, but if we really want to make a difference, research on the students' actual literacy practices (what they do around a text, and how, when, where and why they do it) is essential to ensure genuine knowledge construction. This notion embracing what individuals do with texts considering their backgrounds, contexts and embedded purposes is precisely that of literacy as a social practice.

Literacy, as defined by Barton and Hamilton (2000), is a set of changing and emerging social practices inferred from events mediated by written texts and associated with different domains of life: social, such as a shopping list or a WhatsApp conversation; academic, such as an argumentative essay or lecture notes; and work, such as a job application letter or memorandums. Hence, people engage in reading and writing as part of broader social and cultural practices entailing the interaction not only with texts but also with other people (GEE, 2000). Moreover, literacy practices are also part of social institutions and thus involve power relationships, and the practices in which people engage with a certain purpose are embedded in a specific socio-cultural context historically situated (BARTON; HAMILTON, 2000).

Therefore, more than as a discrete set of skills, literacy should be understood as “situated and embedded in local activities, and can never be pulled out and captured as a separate and unvarying thing”, as the learning taking place within occurs on a daily basis anywhere (HAMILTON, 2010, p.

8). In other words, understanding literacy as a social practice entails paying attention to what people do with texts, considering their everyday life; their own personal goals to get involved in these activities mediated by written texts; their linguistic, social, cultural, economic and political backgrounds; the diversity of contexts in which they are interacting with texts; the power relations they establish or are imposed as part of society, and thus their interaction with other people; the moments in which the activities take place, which have roots in the past but are constantly changing; and the way they are making sense of it all and constructing knowledge.

Therefore, the meaning-making process is central to the notion of literacy as a social practice. In order to approach these processes of meaning-making, decision-making and problem solving within a specific literacy activity, it is thus necessary, without losing sight of everything the human component adds to the equation, to delve into three basic elements that entail all what literacy encompasses: written texts, and the practices and events around it (BARTON; HAMILTON, 2000).

LITERACY PRACTICES AND EVENTS

A simple definition for literacy practices could be what people do with literacy, including how they talk about it and how they make sense of it (BARTON; HAMILTON, 2000). This definition is admittedly very abstract, but the concept of literacy practices is actually an abstraction itself. It has commonly been related to people's behaviours regarding reading and writing and how they understand the way they use them (HAMILTON, 2010). But what does this mean? There are two main elements here: behaviours, and understandings of such behaviours. From behaviours, however, several other elements are originated; as they can be understood in this case as social practices performed in global or general patterns of people's participation in and interaction with reading and writing activities, comprising use of time, space and resources, as well as people's goals, all of which are socio-culturally situated (IVANIC, 2004). Once again, the what, who, why, when and where elements of literacy as a social practice emerge.

The second element, understandings of such behaviours, refers to considering participants' perspectives of their own practices, which is essen-

tial when researching literacy practices (LILLIS; SCOTT, 2007). Otherwise, we could not fully grasp the values, attitudes, feelings, purposes, and social relationships involved in these practices which, according to Barton and Hamilton (2000), are part of this behaviour. This is why, despite giving importance to people's perceptions, literacy practices are better understood within socially situated contexts rather than within processes occurring in isolation in individuals' minds (BARTON; HAMILTON, 2000). But how can we study such broad, abstract, general patterns? As Tanner (2017) points out, the "locally situated literacy events" and the literacy practices they are part of are intrinsically related; thus, being locally situated, literacy events are helpful in the study of literacy practices.

Literacy events can be defined as 'activities where literacy has a role' (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8), or as "observable occasions in which literacy plays a part" (HAMILTON, 2010, p. 10). Therefore, a literacy event arising from a literacy practice entails an observable activity in which a written text is central, and which might also involve talk around the text (BARTON; HAMILTON, 2000). As an activity around a written text, a literacy event then refers to who is using it (participants), where (settings) and how (artefacts, including the text itself) (HAMILTON, 2000). This means that literacy events are actions involving people, texts, and talk, but also non-verbal resources, all of which people use to interact with others creating in this way shared meaning in different social contexts (TANNER, 2017), and thus constructing knowledge by making sense of literacy.

As literacy events are observable, it is from them that literacy practices can be inferred (BARTON; HAMILTON, 2000; IVANIC, 2004), but at the same time literacy events are shaped by the literacy practices they emerge from (BARTON; HAMILTON, 2000). Moreover, as literacy events can be observed, they constitute the unit of analysis to be recorded and documented in order to study the literacy practices they belong to (IVANIC, 2004). However, a criticism to this concept of literacy event is presented by Kell (2011), who suggests that in order to describe and analyse this observable local activity, it is implied that a boundary can be drawn around the literacy event, and this in turn would mean that the people interacting in it share the same time and space. She presents this as a problem especially since

technologies have made it possible for people to communicate across contexts and over time.

Nevertheless, although the settings within the concept of literacy events were originally described as physical circumstances (HAMILTON, 2000), the concept still remains helpful firstly in that “it enables researchers, and also practitioners, to focus on a particular situation where things are happening and you can see them happening” (STREET, 2000, p. 21). Secondly, literacy events are not studied independently from the literacy practices; the relationship between them is undeniable. Literacy practices entail a global perspective of the local observable activity that the literacy event represents. As previously established, the broader, more general perspective of literacy practices involves different interpretations, domains, purposes, values, understandings and feelings. All of these are brought to the literacy event in order to give it meaning (STREET, 2000), and thus the literacy event remains a useful unit of analysis. Thirdly, it is true that new technologies have emerged and have contributed to the development of new literacies, but it is also true that the concept of literacy as a social practice is not a static one; thus, the physical settings in which literacy events were originally conceived have evolved as well in order to fit the new digital settings that have emerged.

A VIRTUAL LITERACY ETHNOGRAPHY

In order to better understand the variety of contexts, life histories, resources and experiences embedded in literacy practices, it is necessary to observe what people do with reading and writing, spend time with them and interview them so as to make sure their own perspectives are understood (TUSTING; BARTON, 2016). Therefore, to document the three online ELT BA students’ ADL trajectories, participants of the study, data was collected from a diversity of sources, taking into consideration all observable activities within the framework of a research seminar part of the curriculum, during which they need to develop a research project and write their dissertation about it. The students were also interviewed so as to look into their perspectives of this experience. The main researcher also interacted with them personally, relating to them as a peer in a very similar situation: wri-

ting a dissertation to obtain a degree (a PhD degree in her case) in a foreign language, as a distance student.

Hence, this case study was ethnographic in that it attempted to study and gather data from the “naturalistic” setting where the members of a community (an online learning community in this case) have developed patterns of social interaction (COHEN *et al.*, 2017). As we are talking about an online setting, then the umbrella term ‘virtual ethnography’ also fits the study, since it refers to the ethnographic research of online environments (UZUN; AYDIN, 2012). A virtual ethnography involves the use of mixed interpretive methods “to explore the dynamic culture of online communities” (GILLEN, 2009, p. 66). Thus, the study was a virtual literacy ethnography in that the context was a virtual community within an online ELT BA, the participants were three students in the process of writing their dissertations in L2, and the phenomenon under study was their experience around this literacy process.

In this type of studies, the researcher is committed to explore the meaning-making practices and events of a virtual community, considering the participants’ own perspectives, and applying a variety of interpretive methods in order to develop an understanding of the phenomenon, without losing sight of his own role in the process (GILLEN, 2009). To achieve such interpretive understanding, the researcher of this study tracked the students’ ADL trajectories by resorting to a wide variety of data collection sources, mainly comprised by the literacy events from which the students’ literacy practices were inferred, and interviewing the participants along the process to approach their emic perspectives. This process is explained as follows.

TRACKING THE STUDENTS’ ADL TRAJECTORIES

The first type of data collection source to track the students’ ADL trajectories was the ADL literacy events around their dissertation writing process, which occurred within the framework of the research seminar they took for such purpose. Broadly speaking, these literacy events include: **1**) activities established by the facilitator of the research seminar that the students access through the institutional platform (*Eminus*), **2**) interaction with their research seminar facilitator and peers, **3**) supervisor’s written

and/or oral feedback, as well as any other form of interaction between them, and 4) the students' drafts and final version of their dissertation. More in detail, the ADL events for each student-participant and the digital sources in which they were observed are presented in the (TAB. 1), where the names of the participants were changed for the sake of confidentiality:

Table 1 – Literacy events observed for data collection

Digital source	Literacy event	Student-participant		
		Xareni	Jackie	Brigitte
	1) Online research seminar			
Institutional platform	Research seminar activities	✓	✓	✓
Institutional platform	Research seminar forum interaction	✓	✓	✗
2) Interaction with facilitator				
Institutional platform	Eminus messages	✓	✓	✓
Institutional platform	Eminus feedback	✓	✓	✓
WhatsApp	WhatsApp chats	✓	✓	✓
Word document	Drafts revised	✓	✓	✓
3) Interaction with supervisor				
E-mail	E-mail messages	✓	✓	✓
Audio file	Telephone conversations	✓	✗	✗
Video	Facebook videochat	✗	✗	✓
WhatsApp	WhatsApp chats	✓	✓	✓
Word document	Drafts revised	✓	✓	✓
4) Students' texts				
Word document	Drafts	✓	✓	✓
Word document	Feedback from examiners	✓	✓	✓
Word document	Final Version	✓	✓	✓
Source: the authors				

The second type of data collection source was in form of interviews and interaction between the researcher and the participants: 2 interviews with each of the student-participants (on in the middle of their process and another once they had submitted their final version), the personal resear-

cher's interaction with the student-participants via WhatsApp along the process, and interviews with each of the student-participants' supervisors and their research seminar facilitator, as well as any other interaction with these teacher-participants (supervisors and facilitator) for further clarification. This type of data collection sources and the participants from whom they were obtained are showed in (TAB. 2).

Table 2 – Other data collection methods

Participant \ Source	Interviews	WhatsApp conversations	Telephone conversation	Face-to-face meetings
Xareni	✓	✓	X	X
Jackie	✓	✓	X	X
Brigitte	✓	✓	X	X
Xareni's supervisor	✓	✓	✓	✓
Jackie's supervisor	✓	✓	X	✓
Brigitte's supervisor	✓	✓	X	✓
Facilitator	✓	✓	X	✓

Source: the authors

Previously to the research seminar, the researcher observed the students' academic digital records showing their grades along the BA and had informal talks with the facilitators of the programme, so as to be able to choose the participants whose trajectories would be tracked. The data collected from the observation of ADL events took place from the moment the research seminar started (August 2018) until the moment each of the student-participants submitted their final version (5 months for Xareni, 7 months for Jackie and 11 months for Brigitte), after presenting their research to a panel of three examiners. The data collected from interviews and the researcher's personal interaction with the participants (both students and teachers) was gathered along the process and up to four months after the students had submitted their final versions, depending on when further clarification was needed.

Once consent for conducting the study was granted by all the parts involved (institution authorities and all participants), the researcher was able to access the ADL events related to the institutional platform since she

has been a facilitator at the online ELT BA programme for more than ten years, and had previously given the research seminar. As for all the other ADL events (WhatsApp, e-mail, telephone conversation and videochat recordings, drafts, revised drafts and final version), the participants agreed to send all relevant data to her as the student-participants were making progress.

The interview guides were adapted for every participant according to their observed ADL events and inferred practices, conducting all interviews in Spanish, the native language of the participants and the researcher herself, so as to allow them to express themselves more freely. Afterwards, in order to be able to construct the student-participants' stories, participants were contacted as many times as necessary for further clarification as the data analysis process was taking place.

ANALYSING THE STUDENTS' ADL TRAJECTORIES

There were main three types of methods used to analyse data so as to construct the students' stories: text analysis, content analysis and narrative inquiry. For analysing the dissertation drafts and final version that the students produced, there was not a specific textual analysis framework other than content to be followed. The researcher looked for changes between one draft to another, colour-coding the types of changes found according to: 1) feedback (pink); 2) when they ignored feedback (green); 3) when they omitted information to avoid making changes according to feedback (yellow); 4) the changes they had made on their own (dark blue); and 5) when they replied to the supervisor's comments (turquoise).

Using the results of this textual analysis, the interview guides were adapted for each of them so as to have a better understanding of the reasons behind the students ADL practices around their writing process. Once the interviews were fully transcribed, the researcher conducted content analysis triangulating the emerging categories and patterns with the data from the text analysis "in order to understand what they mean to people, what they enable or prevent, and what the information conveyed by them does" (KRIPPENDORFF, 2013, p. 2). This was in line with the theory behind New Literacy Studies, where literacy is regarded as a social practice, and in order to study how people make sense of texts and construct knowledge from

them, we need to look into what they do with them, how they do it, when, where, and why.

Then, to present findings, the researcher used narrative inquiry, in other words, storytelling, also as a tool for data analysis, since by telling a story we are able to re-shape our experiences, making meaning from them and thus better understand them (BARKHUIZEN *et al.*, 2014). Narrative is a social practice that could be used to look into the complexities of the experiences of these students, as they are social actors assuming, rejecting or contesting the forms of production and reproduction of a particular institutional order (PATIÑO-SANTOS, 2018), in this case the BA dissertation that they are required to write to graduate from university. As a form of qualitative research, narrative inquiry may commonly draw on data analysis approaches used in other types of qualitative research (BARKHUIZEN *et al.*, 2014), and thus often includes content analysis (HEILMANN, 2018).

The form of data in narrative inquiry can be narrative, that is, which is already in story form, or non-narrative, which is not (BARKHUIZEN *et al.*, 2014). The students' stories in this case were constructed from mostly non-narrative data in the form of the students' digital academic records, different sections of the institutional platform (messages, activities, feedback), e-mail exchanges, WhatsApp conversations, recorded telephone conversations, and a Facebook video chat. Non-narrative data were also obtained from the artefacts, that is, the students' drafts and final versions of their dissertations, also in digital form (Word files), and from the facilitator and examiners' feedback on these files. When interviewing the participants, however, some of the questions elicited from them certain narrative around their backgrounds and experiences, thus conforming narrative data.

In narrative inquiry studies, subjectivity and interpretation come with the territory, and thus findings inevitably include what researchers, with their subjective knowledge and cognitive capacities, have to say about data (BARKHUIZEN *et al.*, 2014). Being an ethnography in which the researcher became a participant herself, relating to the student-participants as a peer undergoing a similar experience, methodological reflexivity was crucial in the production of the narratives and the interpretation of the stories (PATIÑO-SANTOS, 2018). And so, while making sense of the data collected,

the researcher was trying to understand how the student-participants were making sense of their own experiences, and encompassed reflexive practices which questioned her own perceptions of literacy, research literacy, and research itself. Thus, reflexivity accompanied the researcher's "evolving interactions with the participants and ever-changing understanding of the context" (SELONI, 2018, p. 120-121).

Reflexivity can be restrained by both social practices in academic writing and the researcher's social position towards the writing context (SELONI, 2018). The researcher of the present study had pre-conceptions of literacy as a skill and qualitative narrative research as a means to give voice to the participants, which she was now challenging. She used this to embrace a new epistemological view regarding literacy and research, and allowed her not to 'give voice' to the participants, but to reconstruct and represent their voices, including her own (PATIÑO-SANTOS, 2019).

Admittedly, the researcher's positionality was a key issue within reflexivity so as to negotiate the 'multiple identities' she assumed during the study. As a facilitator of the online BA in ELT, she was an institutional member, which gained her access to the research context, a context which she is part of, giving her an insider's perspective, but also inevitably giving her a position of power in relation to the students, and therefore an outsider's position. As a PhD student of a distance programme, she was able to relate to the participants, her former students, as a peer undergoing a similar dissertation in L2 writing process, gaining a different insider's perspective. That is why her role in the study was that of a researcher-participant, which means she was both looking into the students' experiences and sharing her own with them. Therefore, she had to embrace her subjectivity from all these different perspectives so as to reconstruct and represent all their voices.

It could then be said that the researcher of this study had a privileged emic-insider's perspective both as a facilitator of the online BA in ELT, and as a student writing a dissertation in L2 at a distance. The former helped her to understand how things usually work in the researched context, and the latter to establish a closer relationship with the participants. Nonetheless, her position as a facilitator could also be regarded as an etic-outsider's perspective, as she brought with her pre-conceived beliefs of what students

should do and how they should do it, which could differ from the emic perspective of students about what they believe they are expected to do.

Moreover, as a student writing a dissertation in L2 at a distance, which brings back the researcher to an emic perspective position, she found herself several times siding with the students in their frustration and anger, at the risk of becoming too judgemental about the teacher-participants' work, who are her colleagues and friends. Therefore, as Seloni (2018) expresses to have once experienced during her fieldwork, it was of paramount importance to pay attention to balancing the insider's and outsider's points of view. Recognising these challenges and enacting reflexivity, the researcher was then able to make informed decisions and make meaning in what she experienced in the field with her co-participants (PATIÑO-SANTOS, 2019).

CONSTRUCTING THE STUDENTS' STORIES

To construct the students' stories of how they experienced their ADL trajectories, it was necessary to put together all the data from observed ADL events and inferred practices along with the data coming from all the other collection methods (see TAB. 2). First, a table with a calendar of all the research seminar activities was designed, including due times, type of activity and materials needed, as this was the general path the students would need to take. Then, colour-coding text analysis of each of the students' drafts and their revised versions was performed depending on the student's progress.

For the other observed ADL events, several tables were created for each of the student-participants: a general record of the number of ADL events by month, a monthly calendar with all the ADL events, a monthly calendar for the *Eminus* events, a table with *Eminus* events categorised data by day (Uploading activities, Participating in Forums, Receiving feedback to uploaded activities, Communicating with facilitator), a table with E-mail events to send progress and feedback by day, and a table with WhatsApp categorised data by day (Communicating with supervisor/facilitator, Consulting supervisor, Receiving supervisor's feedback, Consulting facilitator, Receiving facilitator's feedback). All interviews (12) and telephone conversations between one of the student-participants and her supervisor (3) were fully transcribed, and the final drafts and final versions were colou-

r-coded and compared. The ways to organise data to be analysed are presented in (TAB. 3).

Table 3 – Organising data to be analysed

	1	2	3	4	5	6	7	Participants
Research seminar activities calendar	N/A							
Colour-coded drafts and revisions	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Record of participants' ADL events	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗	
Calendar of all ADL events by month	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✗	1. Xareni
Calendar of <i>Eminus</i> events by month	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✗	2. Jackie 3. Brigitte
Table of <i>Eminus</i> events data	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✗	4. Xareni's supervisor
Table of E-mail events data	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗	5. Jackie's supervisor
Table of WhatsApp events data	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗	6. Brigitte's supervisor 7. Research seminar Facilitator
Telephone conversations transcriptions	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗	
Interview transcriptions	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Colour-coded final drafts vs colour-coded final version	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

Source: the authors

Once the data had been organised this way, and given their considerable amount, NVivo was used to organize it by student, so as to focus on each of their stories separately. For each student, data were organised as followed: *Eminus* activities, Facilitator interaction, Interviews (with student, supervisor and facilitator), Examiners' feedback, Research paper (proposal, drafts, and final version of the students' dissertation), and Supervisor interaction. Along the process, the researcher also incorporated into the stories data generating from further interaction with all participants for

clarification purposes (WhatsApp, telephone conversation, e-mail, face-to-face meetings).

For each story, other types of tables were also created depending on how they were developing. For Xareni's story, a table for types of changes in her drafts and a Progress-Feedback calendar were created. For Jackie, a comparison between her in-text references related to songs with those in her list of references was made, as well as a table showing all the differences between her list of references and her in-text references. And for Brigitte, a calendar of E-mail exchanges by month was created. Each of the students' stories were told in terms of 1) how it all started, presenting their research projects, 2) the research seminar activities, telling the story of how they navigated these activities, how they experienced the seminar and the ADL practices that emerged within, 3) the changes they made and the reasons behind them, and 4) the major challenges they faced along their writing journey, and what they did to overcome such difficulties. Bits of the researcher's own experience navigating the same type of writing journey was present all along. Last, but not least, an epilogue for each story was presented, where parts of the students' accounts in their own words were included. Months after they had graduated, they were asked to share their views of their experience writing their dissertation, how they remembered it, how they felt towards doing and writing about research, how useful doing it had been for them, and mainly how they felt along the process.

CONCLUSION

Using narrative inquiry to construct the student-participants' stories played a key role in achieving the research aim and answering the research questions of the study. The stories were constructed in order to make meaning and convey understanding of all the gathered data (BARKHUIZEN *et al.*, 2014). The stories are biographical case studies in that the researcher is telling the participants' stories, but it also involves an autobiographical component, since she also tells her own story (BARKHUIZEN *et al.*, 2014) to some extent as a researcher-participant. This blurriness, as Barkhuizen (2014, p. 451) points out, is expected as the distinction lies on the comple-

xities of defining “who is doing the research, who the participants are and how narrative data and reports are constructed.”

As Tusting and Barton (2016, p. 20) assert, literacy practices are “best studied by spending time with people, observing what they do with reading and writing, and interviewing them to understand their perspectives and experiences”, and “ethnographies of academic writing practices elicit methodological challenges” (KAUFHOLD; TUSTING, 2020, p. 358). Considering the online learning environment in which the present study was embedded, there was no direct access to certain participants’ activities around reading and writing when developing their dissertations. Nevertheless, the amount and variety of digital data that were observed and documented was quite significant, and not only were interviews conducted with them to understand their perspectives and experiences, there was also significant personal interaction among the student- and researcher-participants. This made it possible to give a detailed account of how the student-participants experienced their journeys, and how they navigated their multicultural ADL trajectories.

The value of narrative inquiry in the area of multiculturalism is seminal for supporting a vision emphasising experience (SCHLEIN; CHAN; PHILLION, 2021), and an understanding of multicultural processes through narrative inquiry has the potential of democratising life processes (CONNELLY; PHILLION; HE, 2003). Tracking the online ELT BA students’ trajectories of their journeys writing a dissertation in L2, and telling their stories, shed light on how they experienced this process and proved useful in validating them and acknowledging their choices and decisions. This not only gives room for improvement in how the research seminar is delivered for students of this programme, but also provides food for thought in giving more consideration to what lies behind this type of experiences in any online higher education environment, where the increasing multicultural student population should be heard.

REFERENCES

- BARKHUIZEN, G. Research Timeline. **Narrative research in language teaching and learning**, Cambridge, v. 47, n. 4, p. 450-466, Sept. 2014. DOI

10.1017/S0261444814000172. Available at: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/narrative-research-in-language-teaching-and-learning/6C84FBDBA3C84B5E5CE781AAB8687075>. Accessed: 8 Feb. 2018.

BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. **Narrative inquiry in language teaching and learning research.** New York/London: Routledge, 2014. 132 p.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practices. In: BARTON, D. *et al.* (ed.). **Situated literacies:** reading and writing in context. London/New York: Routledge, 2000. Ch.1, p. 13-15.

BITCHENER, J.; BASTURKMEN, H. Perceptions of the difficulties of postgraduate L2 thesis students writing the discussion section. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 5, n. 1, p. 4-18, 2006. DOI 10.1016/j.jeap.2005.10.002. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1475158505000494?via%3Dihub>. Accessed: 10 Aug. 2018.

BRAINE, G. Academic literacy and the non-native speaker graduate. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 1, p. 59-68, 2002. DOI 10.1016/S1475-1585(02)00006-1. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1475158502000061?via%3Dihub>. Accessed: 30 Jan. 2018.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education.** USA/Canada: Routledge, 2017. 944 p.

CONNELLY, F. M.; PHILLION, J.; HE, M. F. An exploration of narrative inquiry into multiculturalism in education: reflecting on two decades of research in an inner-city canadian community school. **Curriculum Inquiry**, USA & UK, v. 33, n. 4, p. 363-384, 2003. Available at: <https://www.jstor.org/stable/3202348>. Accessed: 15 aug. 2021.

FERENZ, O. EFL writers' social networks: Impact on advanced academic literacy development. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 4, p. 339-351, 2005. DOI <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2005.07.002>. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1475158505000317?via%3Dihub>. Accessed: 26 Aug. 2018.

GEE, J. P. The new literacy studies. From 'socially situated' to the work of the social In: BARTON, D. *et al.* (ed.). **Situated literacies:** reading and writing in context. London/New York: Routledge, 2000. Ch.11, p. 180-196.

GILLEN, J. Literacy practices in schome park: a virtual literacy ethnography. **Journal of Research in Reading**, UK, v. 32, n. 1, p. 57-74, 2009. DOI

10.1111/j.1467-9817.2008.01381.x. Available at: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.922.9878&rep=rep1&type=pdf>. Accessed: 10 Jun. 2018.

HAMILTON, M. The social context of literacy. In: HUGHES, N.; SCHWAB, I. (ed.). **Teaching adult literacy: principles and practice**. England: Open University Press, 2010. Ch. 1, p. 7-28.

HEILMANN, S. A. Scaffolding approach using interviews and narrative inquiry. **Networks: An Online Journal For Teacher Research**, USA, v. 20, n. 2, 13 p., 2018. DOI 10.4148/2470-6353.1279. Available at: <https://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1279&context=networks>. Accessed: 30 Sept. 2018.

IVANIC, R. Discourses of writing and learning to write. **Language Education**, England, v. 18, n. 3, p. 220-245, 2004. DOI 10.1080/09500780408666877. Available at: <https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/3948/1/ivanic1.pdf>. Accessed: 20 Dec. 2018.

KAUFHOLD, K.; TUSTING, K. Academic writing. In: TUSTING, K. (ed.). **The Routledge handbook of linguistic ethnography**. London/New York: Routledge, 2020. Ch. 26, p. 356-370.

KELL, C. Inequalities and crossings: literacy and the spaces-in-between. **International Journal of Educational Development**, v. 31, p. 606-613, 2011. DOI 10.1016/j.ijedudev.2011.02.006. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S073805931100023X>. Accessed: 20 Sept. 2017.

KRIPPENDORFF, K. **Content analysis**. An introduction to its methodology. USA: SAGE Publications, 2013. 453 p.

KUMI-YEBAOH, A.; DOGBEY, J.; YUAN, G.; AMPONSAH, S. Cultural diversity in online learning: perceptions of minority graduate students. In: KYEI-BLANKSON, L. et al. (ed.). **Care and culturally responsive pedagogy in online settings**. USA: Information Science Reference, 2019. Ch. 16, p. 331-355.

LEA, M. R. Academic literacies: looking back in order to look forward. **CriSTaL**, UK, v. 4, n. 2, p. 88-101, 2016. DOI 10.14426/cristal.v4i2.91. Available at: <https://www.ajol.info/index.php/cristal/article/view/149790>. Accessed: 20 Sept. 2017.

LEA, M. R.; STREET B. V. Student writing in higher education: An academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, England, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998. DOI 10.1080/03075079812331380364. Available at: <https://www>.

tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079812331380364. Accessed: 25 Sept. 2017.

LEE, E.; CANAGARAJAH, S. The connection between transcultural disposition and translingual practices in academic writing. **Journal of Multicultural Discourses**, England, v. 14, n. 1, p. 14-28, 2019. DOI 10.1080/17447143.2018.1501375. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17447143.2018.1501375>. Accessed: 15 Aug. 2021.

LILLIS, T. M.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, UK, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007. DOI 10.1558/japl.v4i1.5. Available at: http://oro.open.ac.uk/17057/1/JAL_Lillis_and_Scott_pdf.pdf. Accessed: 20 Sept. 2017.

MURRAY, N. An academic literacies argument for decentralizing EAP provision. **ELT Journal**, Oxford, v. 70, n. 4, p. 435-443. 2016. DOI 10.1093/elt/ccw030. Available at: <http://wrap.warwick.ac.uk/78203>. Accessed: 25 Sept. 2017.

PATIÑO-SANTOS, A. Reflexivity. In: TUSTING, K. (ed.). **The Routledge handbook of linguistic ethnography**. London: Routledge, 2019. Ch. 16, p. 213-228.

PATIÑO-SANTOS, A. Introduction. **International Journal of the Sociology of Language, Special Issue**: Storytelling globalized spaces: a linguistic ethnographic perspective, UK, v. 250, p. 1-10, 2018. 10.1515/ijsl-2017-0052. Available at: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/ijsl-2017-0052/html>. Accessed: 17 Oct. 2019.

SCHLEIN, C.; CHAN, E.; PHILLION, J. Cross-cultural and multicultural narrative inquiry. **Oxford Research Encyclopedia of Education**, Oxford, Feb. 2021. DOI 10.1093/acrefore/9780190264093.013.1170. Available at: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1170>. Accessed: 15 aug. 2021.

SELONI, L. Academic literacy socialization of first year doctoral students in US: A micro-ethnographic perspective. **English for Specific Purposes**, v. 31, p. 47-59, 2012. DOI 10.1016/j.esp.2011.05.004. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088949061100038X>. Accessed: 25 Sept. 2017.

SIMPSON, O. **Supporting students in online, open and distance learning**. 2nd ed. London: Routledge, 2018. 237 p.

STREET, B. Literacy events and literacy practices. Theory and practice in the new literacy studies. In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. E. (ed.). **Multilingual literacies: reading and writing different worlds**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2000. Ch. 1, p. 17-29.

TANNER, M. Taking interaction in literacy events seriously: a conversation analysis approach to evolving literacy practices in the classroom. **Language and Education**, England, v. 31, n. 5, p. 400-417, 2017. DOI 10.1080/09500782.2017.1305398. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09500782.2017.1305398>. Accessed: 20 Sept. 2017.

TUSTING, K.; BARTON, D. Writing disciplines: producing disciplinary knowledge in the context of contemporary higher education. **Íberica – Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos**, España, v. 32, p. 15-34, 2016. Available at: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2870/287048507002>. Accessed: 14 Jan. 2018.

UZUN, K.; AYDIN, C. H. The use of virtual ethnography in distance education research. **Turkish Online Journal of Distance Education**, Turkey, v. 13, n. 2, p. 212-225, 2012. Available at: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tojde/article/view/5000102318/5000095417>. Accessed: 28 Sept. 2017.

WAHIZA, W.; O'NEILL, M.; CHAPMAN, A. Exploring academic literacies of ESL undergraduate students. **International Journal of Innovative Interdisciplinary Research**. 2012. Available at: https://www.researchgate.net/profile/Wahiza_Wahi/publication/258201707_Exploring_academic_literacies_of_ESL_undergraduate_students/links/56b0162d08ae8e37214d17c4/Exploring-academic-literacies-of-ESL-undergraduate-students.pdf. Accessed: 4 Jul. 2017.

ADAPTAÇÕES DE TOPÔNIMOS E ANTROPÔNIMOS PARA A LÍNGUA POLONESA FALADA NO BRASIL, DADOS DO JORNAL *GAZETA POLSKA W BRAZYLII*¹

Izabela Stąpor (Uniwersytet Warszawski – UW)

INTRODUÇÃO

O Brasil é um dos países com maior diversidade linguística no mundo e, embora seja percebido como um país de língua portuguesa, seus habitantes falam muitas línguas e suas variedades. Uma delas é a língua polonesa, trazida por emigrantes dos séculos XIX e XX, e que sobreviveu em variantes locais encontradas no sul do Brasil. Mesmo que a língua polonesa não pertença ao grupo de 11 línguas cooficiais regionais do Brasil², ela é um elemento importante na paisagem cultural e linguística dos estados do sul.

Os motivos da emigração de poloneses para o Brasil e as dificuldades de se estabelecer em territórios novos e desconhecidos foram escritos por – entre outros – Wachowicz (1971, 1981), Kula (1981), Malczewski (2008), Mazurek (2009, 2016). Segundo os pesquisadores, o aumento do afluxo de poloneses à América do Sul estava relacionado com a situação de miséria no

1 Uma versão anterior deste artigo foi editada sob título: *Obce nazwy własne i ich adaptacja do języka Polonii brazylijskiej* (na podstawie „Gazety Polskiej w Brazylii”), em: PRACE FILOLOGICZNE, v. LXX, 2017, p. 285–298.

2 São as línguas indígenas: nheengatu, baniwa, tukano, guarani, aquê xerente, macuxi e wapichana, bem como línguas de imigrantes: pomeranian, talian, hunsrueckisch e alemão (MORELLO, 2015, p. 9).

território da ex-Polônia. No período de 1889 a 1892, milhares de colonos poloneses emigraram para o Brasil, empolgados pela propaganda dos agentes do governo brasileiro. Esse período ficou conhecido como a *febre brasileira*, pois os poloneses emigraram preferencialmente para os Estados Unidos e em segundo lugar para os estados do sul do Brasil. Segundo cálculos de Ruy Wachowicz, nos anos 1820-1955, o Brasil recebeu 129 515 poloneses (MAZUREK, 2016, p. 9). Como afirma o autor:

No panorama dos movimentos migratórios da Europa para a América Latina, lugar de destaque, embora não o mais importante em termos numéricos, é ocupado por migrantes poloneses cuja emigração foi menor que da Itália, Portugal, Espanha, Japão e Alemanha (MAZUREK, 2016, p. 8-9).

De acordo com dados oficiais do governo polonês, conforme o “Programa de cooperação do governo com a Polônia e os pólos no exterior nos anos 2015-2020”, a diáspora brasileira tem 1,5 milhão de pessoas³. Segundo a associação “Comunidade Polonesa”, são 1,8 milhões de habitantes do Brasil (SĘKOWSKA 2010, p. 21). Parece que esses dados não são confiáveis. Infelizmente, não há dados disponíveis para determinar o número de pessoas que se identificam com o polonês ou falam a língua de ancestrais poloneses. Não há no Brasil dados oficiais sobre a diversidade linguística existente no país, nem sobre o número de falantes da língua polonesa. Segundo Costa (2020), há apenas dados oficiais de 1940.

A língua polonesa no Brasil e suas variantes despertou o interesse de pesquisadores, tanto no passado quanto hoje. A primeira obra dedicada a este tópico é o livro de J. Stańczewski (1925), os textos mais recentes incluem os trabalhos de Kawka (1982), Druszcz (1984), Linde-Usiekiewicz (1997) e Miodunka (2003). Cada vez mais atenção é dada à fonética da língua polonesa falada no Brasil (COSTA; GIELINSKI 2014; COSTA 2016).

³ Disponível em: https://www.gov.pl/documents/1149181/1150183/Rzadowy_program_wspolpracy_z_Polonia_i_Polakami_za_granica_2015-2020.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2021.

Neste trabalho, descrevemos a língua polonesa em sua modalidade escrita na *Gazeta Polska w Brazylii*⁴, na qual – com algumas exceções – foram publicados textos escritos na variante padrão do polonês. Essa língua pode ser considerada uma variedade cultural da língua polonesa no Brasil⁵. Era uma variedade suprarregional, presente nos anos 1892-1938 na imprensa, literatura e educação locais polonesas. Era uma língua semelhante ao polonês padrão da época, mas se caracteriza por uma alta interferência do português na variante brasileira. A maior influência estrangeira é vista no vocabulário e a menor – embora também perceptível – no nível gramatical. Depois de 1938, quando o governo de Getúlio Vargas baixou um decreto sobre a liquidação das escolas nacionais e a redução da imprensa em língua estrangeira, notamos o declínio gradual das revistas e livros nacionais, o que resultou no desaparecimento da língua polonesa escrita em sua variedade padrão. Os registros históricos de sua existência são textos poloneses escritos e publicados no Brasil.

Para examinar a variação escrita do polonês no Brasil e ver a interferência da língua portuguesa em termos de nomenclatura, foram analisados nomes próprios brasileiros selecionados do jornal *Gazeta Polska w Brazylii*, adaptados ao idioma da diáspora polonesa brasileira. O semanário pretendia agregar a emigração polaca, dar notícias da Europa, mas, sobretudo, informar os colonos poloneses sobre os acontecimentos locais, dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Os textos publicados no jornal enfocam os acontecimentos políticos e sociais que aconteciam nas colônias localizadas no sul do Brasil, por isso os nomes de cidades, vilas e nomes de pessoas aparecem com muita frequência.

O material, extraído das edições dos anos 1893-1927, ilustra várias formas de nomes próprios – representa vários tipos de adaptação de nomes estrangeiros para a língua polonesa. Ao apresentar os dados, tentaremos mostrar a origem (a base) dos nomes extraídos e dividi-los de acordo com o tipo de adaptação à língua dos colonizadores poloneses.

4 Em português „Jornal Polonês no Brasil” – o semanário polonês mais antigo do Brasil – foi publicado em Curitiba nos anos 1893-1941. No artigo, usaremos o título do periódico no original.

5 Esse tipo de variedade é “uma mistura de elementos da língua polonesa (e suas variantes), a língua do país de colonização e as línguas de outros grupos étnicos” (DUBISZ, 1997, p. 23).

Foram analisados os seguintes tipos de nomes próprios: a) nomes de lugares; b) nomes de nacionalidades, raças e grupos étnicos; c) nomes pessoais: nomes e sobrenomes. Os tipos de adaptação encontrados foram classificados na amostra em: a) nomes originais e citações; b) nomes adaptados em termos de fonética, inflexão e processos de formação de palavras; c) nomes traduzidos.

Durante a análise, tínhamos em consideração que as citações provêm de textos antigos (do final do século XIX e início do século XX) e muitas vezes os nomes portugueses que estão na base dos nomes polonizados registrados na *Gazeta Polska w Brazylii* diferem das formas usadas hoje⁶. A variedade de formas que aparecem no material de referência e sua evolução durante a publicação da revista é muito bem ilustrada pelos dois nomes próprios mais frequentemente citados, ou seja, *Brasil* e *Curitiba*.

Nos dados as palavras são encontradas em várias formas secundárias e variadas conforme o caso morfológico que a palavra apresentava, pois o polonês é uma língua cuja morfologia flexional possui 7 casos. A palavra *Brasil* aparece escrita das seguintes maneiras:

1) formas polonesas já arcaicas, com o antigo sufixo *-ija* (observadas só nas primeiras edições da revista), por exemplo:

Nominativo: *Brazylija* (1893/8, p. 1⁷) [português **Brasil**; polonês contemporâneo: *Brazylia*];

Instrumental: *z Brazylia* (1893/8, p. 1) [port. *com o Brasil*; pol. cont. *z Brazylia*];

2) forma polonesa com interferência gráfica portuguesa (com um sinal gráfico de acento agudo no último *i*):

Genitivo: *z Brazylíi* (1893/8, p. 1) [port. *do Brasil*; pol. cont. *z Brazylii*];

6 Os nomes anotados no jornal foram comparados tanto com a moderna nomenclatura brasileira de língua portuguesa quanto com dicionários do início do século XX: *Diccionario da lingua portugueza composto*, vol. I-II editado por A. de Moraes Silva, publicado no Rio de Janeiro em 1918 (a primeira edição do dicionário ocorreu em 1789 em Lisboa) e *Novo dicionário da língua portuguesa*, editado por A.C. de Figueiredo, publicado em Lisboa em 1913.

7 A codificação entre parênteses no exemplo identifica o ano, a edição e a página do jornal nos quais foi encontrado o dado.

3) formas que preservam antiga ortografia polonesa (*Brazylja*, hoje só *Brazylia*):

Nominativo: ***Brazylja*** (1909/62, p. 2) [port. ***Brasil***; pol. cont. ***Brazylia***];

Genitivo: *z południowej Brazylji* (1893/26, p. 2) [port. *do sul do Brasil*; pol. cont. *z południowej Brazylii*];

4) formas com interferência do português em termos de fonética e inflexão (substituição da forma feminina pela portuguesa masculina e, no segundo exemplo, aparecimento da letra *i* em vez de *y*):

Nominativo: *Parana-Brazil* (1910/18, p. 1) [port. *Paraná-Brasil*; pol. cont. *Parana-Brazylia*];

Acusativo: *przez Brazilię* (1893/23, p. 1) [port. *pelo Brasil*; pol. cont. *przez Brazylię*].

O nome de Curitiba, onde as edições eram publicadas, também é muito variado nas cartas do jornal. Os exemplos mais interessantes são:

1) antiga forma portuguesa da virada dos séculos XIX e XX⁸:

Nominativo: ***Curityba*** (1893/8, p. 3) [port. cont. ***Curitiba***; pol. cont. ***Kurytyba***];

2) adaptação flexional do nome à língua polonesa:

Acusativo: ***Curitybę*** (1893/3, p. 2) [port. ***Curitiba***; pol. cont. ***Kurytybę***];

Locativo: *w Curitybie* (1893/14, p. 3) [port. *en Curitiba*; pol. cont. *w Kurytybie*];

3) adaptação gráfica e flexional da antiga forma portuguesa:

Genitivo: *do Kurityby* (1893/17, p. 3) [port. *para Curitiba*; pol. cont. *do Kurityby*];

Locativo: *w Kuritybie naprzeciw Mercado* (1893/6, p. 4) [port. *en Curitiba em frente ao Mercado*; pol. cont. *w Kurytybie naprzeciw Rynku*];

8 A forma moderna de *Curitiba* foi finalmente adotada por uma lei assinada em 1919. Anteriormente, eram usadas duas variantes: *Curityba* e *Corityba* (FERREIRA, 2006, p. 99).

4) atual forma portuguesa (alterada no início do século XX, anotada no endereço da editora):

Nominativo: “*Gazeta Polska*”, *Curitiba-Paraná, Caixa postal “B”* (1911/21, p. 3);

5) formas polonesas do início do século XX⁹, de acordo com o padrão de hoje:

Nominativo: ***Kurytyba*** (1927/5, p. 1) [port. *Curitiba*];

Genitivo: ***Kurytyby*** (1909/61, p. 3) [port. *de Curitiba*];

Instrumental: ***za Kurytybą*** (1909/61, p. 3) [port. *atrás de Curitiba*];

Locativo: ***w Kurytybie*** (1909/61, p. 1) [port. *em Curitiba*].

Os dados apresentados acima mostram que o material onomástico da *Gazeta Polska w Brazylia* não só mostra a riqueza de formas adaptadas à língua dos emigrantes, mas também registra as mudanças ocorridas na variante brasileira da língua portuguesa. Por esse motivo, devemos estudar os textos poloneses do Brasil em uma perspectiva diacrônica e levar em conta a evolução e a diversidade regional tanto da língua polonesa, como da língua portuguesa.

Na parte seguinte do artigo, apresentamos os tipos de adaptação de nomes próprios para a língua polonesa de *Gazeta Polska w Brazylia*. Muitas vezes, um exemplo representa mais de um tipo de adaptação. Em tal situação, incluímos o exemplo nos diferentes tipos de modificação.

NOMES DE LUGARES

Entre os nomes de lugares registrados na *Gazeta Polska w Brazylia* encontramos os nomes originais portugueses, os nomes traduzidos e os nomes adaptados para o sistema da língua polonesa.

O primeiro grupo consiste em nomes originais, citações, entre os quais podemos distinguir subgrupos:

⁹ Os dicionários da língua polonesa do início do séc. XX não a registram, no entanto, a forma *Kurytyba* aparece em textos dessa época (LEŚNIEWSKI, 1852, t. II, p. 48; DMOWSKI, 1900, p. 114; KURCYUSZ, 1909, p. 50).

– formas escritas de acordo com a ortografia portuguesa, por exemplo: *Korespondencye z Ponta Grossa* (1893/11, p. 1) [port. *Correspondências de Ponta Grossa*]; Stan *Paraná* (1893/2, p. 1) [port. *Estado do Paraná*]; *general dystryktu Ceará* (1914/6, p. 4) [port. *general do distrito Ceará*]; za *Porto União* (1909/61, p. 3) [port. *atrás Porto União*]; w *Nova Polónia* (1910/30, p. 3) [port. *em Nova Polônia*].

– formas que divergem da ortografia portuguesa, por exemplo: *P. Casimiro de Taboão* (1893/8, p. 4) [port. *São Casimiro do Taboão*]; *Porto União* (1893/1, p. 4), [port. *Porto União*]; *Portão* (1909/63, p. 3) [port. *Portão*]; *Sao Paulo* (1909/63, p. 3) [port. *São Paulo*].

O segundo grupo inclui nomes traduzidos. Muitas vezes, são nomes de lugares derivados de nomes de santos, patronos ou nomes com equivalentes poloneses (como port. *Santa Catarina*, pol. *Święta Katarzyna*; port. *Rio Grande/Rio Pequeno*, pol. *Duża Wieś/Mała Wieś*). Existem casos em que apenas uma parte de um nome complexo é traduzida (por exemplo, *no Colonia Krystyna, Wola Serinha*). Raramente encontramos no jornal traduções dos nomes de lugares que não sejam derivados dos nomes de pessoas (embora também aconteçam). Exemplos que ilustram os nomes traduzidos são os seguintes: w *St. Mateuszu* (1910/5, p. 4) [port. *em São Matheo*]; na *Col. Krystynie* (1911/10, p. 3) [port. *na Colônia Cristina*]; z *św. Barbary* (1912/3, p. 1) [port. *de Santa Barbara*]; *bal na Lamenii Dużej* (1905/40, p. 5) [port. *baile na Lamenha Grande*]; na *kolonji Lemania Mała* (1911/21, p. 2) [port. *na colônia Lamenha Pequena*]; *kolonie: Wola¹⁰ Serinha, Baranówka* (1911/22, p. 3) [port. *colônias Vila Serrinha, Carneirinho*; pol. *baran* ‘carneiro’].

O último e mais diversificado grupo são os nomes adaptados. Podemos dividir esses nomes de acordo com o tipo de sua adaptação. O primeiro subgrupo consiste nos nomes adaptados ao idioma polonês do jornal em termos de ortografia e fonética. Incluímos aqui os nomes adaptados graficamente, ou seja, nos quais os caracteres portugueses foram substituídos por caracteres poloneses, por exemplo: *cała Cidade Nowa* (1925/2, p. 5) [port. *inteira Cidade Nova*]; *Santa Kataryna* (1909/63, p. 2) [port. *Santa Catarina*].

10 Palavra polonesa *wola* não significa aldeia ou colônia, mas é um elemento muito frequente nos nomes compostos. Na Polônia antiga, significava uma aldeia livre, isenta de pagar qualquer imposto por causa do dono da terra. Na Polônia de hoje, muitos nomes locais têm esse elemento (por. ex. *Wola Raniżowska, Zduńska Wola* e outros).

O segundo subtipo são nomes com adaptação fonética, o que resultou em mudanças gráficas (por exemplo, nos nomes polonizados aparece a letra *k* em vez de *c*, letra *w* em vez de *v*, letra polonesa *ż* em vez de *j*): *na kolonii Guazuwira* (1916/4, p. 2) [port. na *colônia Guajuvira*]; *na Kontendzie*¹¹ (1911/21, p. 1) [port. na *Contenda*]; *w Kampeście*¹² (1911/24, p. 2) [port. na *Campestre*].

Exemplos muito interessantes de adaptação fonética são os nomes, que mais tarde se tornaram a base para a criação da etimologia popular (pseudoetimologia), por exemplo: port. *Carvalhos* > pol. *Karalja/Karwalja* > pol. *Kalwarya* ‘Calvário, colina onde Jesus foi crucificado’. Nas páginas do jornal, podemos encontrar uma citação que explica a interpretação que deu origem ao nome do lugar:

To nie ziemia, to pustynia, to pogański kraj! A jak go to oahrzci-li. Karalja, Karwalja, czy jakoś tak podobnie, a tu tymczasem, jak bracia sami widzicie jest nic innego jeno prawdziwa **Kalwarya** (1909/68, p. 2).

[port. Não é uma terra, é um deserto, é um país pagão! E como eles o batizaram. Karalja, Karwalja ou algo assim, e aqui enquanto isso, como irmãos, vocês podem ver, não há nada além de um Calvário real].

O terceiro grupo inclui adaptações flexionais, o que prova uma forte tendência para adaptar nomes estrangeiros ao sistema da língua polonesa. As mudanças flexionais são frequentemente acompanhadas pelas mudanças fonéticas mencionadas acima. Alguns dos nomes foram registrados em diferentes formas gramaticais (na maioria das vezes eram formas do locativo, no entanto, também anotamos formas do genitivo, dativo, acusativo e instrumental), por exemplo: *na Kampinie* (1911/24, p. 3) [port. na *Campina*]; *od Guazuwiry* (1916/4, p. 2), *na Guajuvirze* (1914/1, p. 5) e *w Guazuwirze* (1916/4, p. 2) [port. em *Guajuvira*]; *miejsce w Iguapie* (1893/6,

11 Neste exemplo, também estamos lidando com adaptação flexional. Porém, como observamos anteriormente, é muito difícil encontrar mudanças isoladas, muitas vezes a adaptação fonética foi acompanhada por mudanças na inflexão.

12 Aqui, adicionalmente, estamos lidando com uma simplificação do grupo consonantal e com adaptação flexional.

p. 2) [port. *lugar em Iguapa*]; *w Ipirandze* (1910/9, p. 3) [port. *em Ipiranga*]; *na Papanduvie* (1915/3, p. 1) [port. *em Papanduva*]; *w Paranaguie* (1893/15, p. 1) [port. *em Paranagua*]; *z Ponta Grossy* (1914/8, p. 5), *Pontagrossy* (1912/3, p. 8) [port. *de Ponta Grossa*]; *między Ponta Grossą a Guarapuavą* (1909/62, p. 3) [port. *entre Ponta Grossa e Guarapuava*]; *w Pontagrosie* (1910/25, p. 3) [port. *em Ponta Grossa*]; *do S. Katariny* (1893/20, p. 3) [port. *para S. Catarina*]; *w Katarynie* (1909/63, p. 3) [port. *em <Santa> Catarina*]; *ku kolonji Teresinie* (1910/52, p. 2) [port. *para colônia Teresina*].

A adaptação dos nomes ao paradigma polonês foi certamente facilitada pela forma dos nomes originais que – muitas vezes – eram semelhantes em termos formais aos nomes poloneses, ou seja, são nomes no gênero feminino e portanto terminam em *-a* (como nos nomes poloneses *Warszawa*, *Gdynia*). Foi observado que, às vezes, o nome adaptado perdeu sua estrutura original (por exemplo, o nome composto *Ponta Grossa* em alguns textos assume a forma de *Pontagrosa*) ou apenas uma parte do nome foi utilizada (por exemplo: *Santa Catarina* > *Kataryna*, *São Thomas* > *Tomasz*, *São Matheo* > *Mateusz* etc.).

Os nomes adaptados em termos de formação de palavras são raros no material de *Gazeta Polska w Brazylia*, por exemplo: *Felicjan-owo* (1925/3, p. 2), *Felicjan-ów* (1925/3, p. 4) [port. *São Feliciano*]. Os exemplos provam que o mesmo nome português pode ser adaptado com dois sufixos diferentes (*-owo* e *-ów*), o que resultou em duas variantes alternativas do nome do mesmo local.

Com base nos dados coletados, pode-se concluir que na língua polonesa escrita registrada na *Gazeta Polska w Brazylia* havia uma forte tendência de adaptação dos nomes locais. O número de nomes não adaptados ao sistema da língua polonesa é relativamente pequeno (estes são principalmente nomes que terminam em *-ão*, *-á* ou no plural). Entre os nomes adaptados, pode-se observar o tipo de adaptação fonética, flexional e de formação de palavras. Curiosamente, os nomes que no polonês padrão permanecem inadaptados (ficam na forma original), na língua polonesa no Brasil eram adaptados e flexionados. Um número relativamente grande de nomes traduzidos se deve ao fato de que os nomes dos lugares eram frequentemen-

te derivados de nomes dos santos e patronos conhecidos pelos poloneses e possuíam equivalentes poloneses.

NOMES DE NACIONALIDADES, RAÇAS E GRUPOS ÉTNICOS

Neste grupo incluímos todos os nomes de pessoas que definem afiliação nacional, étnica ou racial. Colocamos aqui nomes originais e adaptados (em termos de fonética, inflexão e formação de palavras). Neste grupo não há nomes traduzidos, o que prova que esses nomes – geralmente derivados de línguas indígenas, como, por exemplo, de tupi ou guarani – foram emprestados já do português e perderam o significado original.

As formas e citações originais são relativamente raras. Geralmente são precedidos pelas palavras *tribo*, *índios*, *pessoas*, por exemplo: *100 bugrów z plemienia Coroados* (1910/1, p. 2) [port. *100 bugres¹³ do tribo dos Coroados*]; *Indjanie guairas s̄q (...) w muzeum* (1911/3, p. 3) [port. *Índios guaíras estão no museu*].

No jornal encontramos também as formas típicas para polonês padrão do séc. XIX e início do sec. XX, por exemplo: *s̄asiadów Brazyljczyków* (1909/68, p. 3)¹⁴ [Nominativo singular polonês: *Brazyljczyk*; port. *dos vizinhos brasileiros*]; *Mulatowi zawadzali w pasaniu po Kampach* (1893/11, p. 1) [Nom. sing. pol.: *mulat*; port. *impediram o mulato de pastar pelos campos*]; *Murzyni* (1910/46, p. 3), *murzynów* (1910/22, p. 2) [Nom. sing. pol.: *murzyn*¹⁵; port. *negro*]; *Indyanin zsunął się z brzegu, jak kapiwar* (1911/16, p. 3) [Nom. sing. pol. cont. *Indianin*, port. *Índio¹⁶ escorregou da costa como um capivar*].

13 Hoje nome depreciativo usado para a etnia indígena cujas habitações se situavam no sul do Brasil, no decorrer dos rios Iguaçu, Piquiri e Uruguai (em: <https://www.dicio.com.br/bugre/>). No jornal, a palavra não parece ser negativa, é sim sinônimo da palavra índio. No entanto, isso pode ser devido ao pouco conhecimento da língua portuguesa pelos colonos poloneses.

14 Forma extremamente rara no jornal, a variante dominante é *Brazylianin*.

15 Nos últimos anos, nome depreciativo em polonês, na época a palavra não era pejorativa, significava simplesmente uma pessoa negra.

16 No sentido de *ameríndio*.

Outras formas dos nomes de nacionalidades, raças e etnias observadas na *Gazeta Polska w Brazylii* são adaptadas em termos de fonética, inflexão e morfologia (formação de palavras).

As adaptações fonéticas consistem principalmente em adaptar a redação dos nomes portugueses à fonética e à grafia da língua polonesa, por exemplo: *Przyszli ze skargą na Indyę Szawantes* (1909/62, p. 2) [port. *Eles vieram com uma reclamação contra índios Xavantes*]; *dobroduszny Brazileiro* (1910/48, p. 2) [port. *gentilmente brasileiro*].

As adaptações flexionais podiam estar associadas a mudanças em categorias gramaticais como gênero ou número. Vale destacar que os nomes polonizados foram criados tanto a partir do singular do nome português quanto do plural, por exemplo, a partir do nome *botocudo* (singular) ou *botocudos* (plural). Isso resultou na ocorrência de dois paradigmas diferentes com o mesmo nome na linguagem dos emigrantes:

1. port. **botocudo** (singular) > polonizado **botokud**¹⁷ (singular), **botokudowie** (plural): *Znani są Coroados, Guarani, Bugry i Butikudowie, ci ostatni należą do najdzikszych i trudno będzie ich oswoić* (1911/10, p. 3) [port. *São conhecidos os Coroados, Guarani, Bugres e Botocudos, estes últimos são os mais selvagens e vai ser difícil domesticá-los*].
2. port. **botocudos** (plural) > polonizado **botokudos** (singular), **botokudosy** (plural): **Botokudosy**¹⁸ (1893/8, p. 2) [port. **Botocudos**], **Botokudosów** (1893/8, p. 2) [port. **dos Botocudos**], **Botokudosami** (1893/8, p. 2) [port. **com os Botocudos**].

Da forma plural portuguesa vem também o nome único registrado no jornal – o nome da tribo Inca:

- port. **incas** (plural)¹⁹ > polonizado **inkas** (singular), **inkasowie** (plural): **Inkasowie** (1910/43, p. 2) [port. **Incas**], *przez Incasów, Inkasów* (1910/43, p. 2) [port. *pelos Incas*].

17 Forma registrada também por Mariano Kawka (KAWKA, 1982, p. 53).

18 Forma plural do português (*botocudos*) foi adaptada como forma singular e – de acordo com os dados do jornal – recebeu adicionalmente a terminação de plural *-y*.

19 No singular port. *Inca*.

Outros nomes derivam da forma singular e foram adaptados ao sistema flexional polonês:

- port. **coroado** (singular) > polonizado ***koroado*** (singular), ***koroadzi*** (plural), por exemplo: *koczowali Koroadzi* (1910/50, p. 2) [port. os ***Coroados*** estavam acampados];
- port. **ainguá** > polonizado ***Kaingangowie*** (plural), por exemplo: *Czy nie odstąpiłbys nam jeszcze tych Kaingangów* (1911/4, p. 3) [port. Você nos daria seus ***Cainguá***];
- port. **tupinamba** > polonizado ***Tupinambowie*** (plural), ***Tupinambowie*** (1911/17, p. 2);
- port. **caboclo**²⁰ > polonizado ***kaboklo*** (singular): *Stefanowi podobała się gotowość kabokla* (1911/19, p. 3) [port. Stefan gostou da prontidão do ***caboclo***]; ***kabokłów*** (1910/50, p. 2) [port. dos ***caboclos***].

As formas nominativas dos nomes das tribos raramente aparecem no jornal, quase sempre os índios aparecem no plural como uma comunidade. Sempre que visitavam cidades e vilas brasileiras ou lutavam contra colonos, eles apareciam em grupo. Portanto, muitas das formas acima mencionadas de nominativo são nomes não registrados, mas altamente prováveis. A exceção é *kaboklo*, nome muitas vezes confirmado no jornal (também na forma nominativa), citado por Józef Stańczewski (1925, p. 27) e Mariano Kawka (1982, p. 56). Vale a pena sublinhar que a maioria desses nomes não foram observados em nenhum outro texto (em dicionários e estudos poloneses da época, aparecem apenas os nomes imutáveis das tribos brasileiras mais importantes, como: *Koroados*, *Koropos* (LEŚNIEWSKI, 1852, II, p. 730-731)).

O terceiro grupo das adaptações são os nomes adaptados morfológicamente. São poucas, mas muito interessantes, constituem adaptações de nomes pessoais masculinos terminados em português com *-o* ou *-e*. Na língua dos poloneses no Brasil, é substituída pela desinência *-er*. Frequentemente, as formas derivadas da mesma base e criadas com o mesmo sufixo podem ter formas variantes, por exemplo:

- port. **caboclo** > polonizado ***kabukier*** (singular), ***kabukrzy*** (plural): ***Kabukrów*** (1910/20, p. 2) [port. de ***Caboclos***];

20 Pessoa que resulta da mistura de branco com índio (<https://www.dicio.com.br/caboclo/>).

– port. *caboclo* > polonizado *kabókler* (singular), *kabóklerzy* (plural): *160 uzbrojonych kabóklerów* (1911/50, p. 4) [port. de **Caboclos**].

O nome português *caboclo* foi adaptado para a língua dos imigrantes poloneses em três formas colaterais, como *kaboklo* (caracterizado anteriormente como uma adaptação flexional), *kabukier* e *kabókler* (dois novos derivados). O nome *kabukier* está registrado também no dicionário de 1925 como sinônimo da palavra *kaboklo* (STAŃCZEWSKI, 1925, p. 50). O último *kabókler*, Józef Stańczewski inclui como variante de *kabukler* no “Suplemento ao glossário”: “*Kabukler, m. Tanto quanto kabukier*” (STAŃCZEWSKI, 1925, p. 54).

Em outros nomes deste tipo, há, adicionalmente, uma mudança na base da palavra (uma inserção de *-e-*), por exemplo:

– port. *bugre* > polonizado *bugier* (singular), *Bugrzy* (plural),: **Bugrzy** (1910/12, p. 3)²¹ [port. **Bugres**], *bugrów* (1910/6, p. 3) [port. de **Bugres**], *bugrami* (1909/62, p. 2) [port. com os **Bugres**]; o **bugrach** (1910/6, p. 3) [port. dos **Bugres**];
– port. *negro* > polonizado *negier*, np.: *Wuj, Negier, dobrze znany i lubiany* (1910/14, p. 2) [Tio, **Negro**, conhecido e querido].

O último dos exemplos acima – o nome *negier* – aparece em artigos de periódicos com muita frequência, em diversos contextos, não necessariamente negativos (embora em português o nome *negro* teve e ainda tem um tom pejorativo).

Um dos nomes mais interessantes que aparecem na *Gazeta Polska w Brazylii* é a formação de um brasileiro que descreve um residente no Brasil²².

21 A forma nominativa não foi confirmada nos números analisados de *Gazet Polskiej w Brazylii*, mas consta do dicionário português-polonês de J. Stańczewskiego na forma *bugier* (STAŃCZEWSKI, 1925, p. 20).

22 É uma forma quase exclusiva. Ocasionalmente no jornal aparece *Brazylijczyk* – forma padrão polonesa (ver Roman Dmowski nas publicações da série *Z Parany* em “*Przegląd Wszechpolski*”, 1900-1903).

O nome foi formado com o sufixo *-in* da palavra portuguesa *brasiliiano*²³ – um adjetivo regular e um substantivo para um nativo brasileiro²⁴:

– port. XIX/XX w. *brasiliiano* > polonizado *brazylianin*, por ex.: *brazylianin* (1893/3, p. 2) [pol. cont. padrão *Brazylijczyk*, port. cont. *brasileiro*], *Brazylianinowi* (1911/1, p. 1) [port. cont. *para o brasileiro*], *Brazylianina* (1893/18, p. 3) [port. cont. *do brasileiro*], *Brazylianinem* (1910/24, p. 2) [port. cont. *com o brasileiro*], *Brazylianie* (1910/12, p. 3) [port. cont. *os brasileiros*], *Brazylian* (1910/12, p. 2) ou *Brazylianów* (1893/4, p. 2) [port. cont. *dos brasileiros*], *Brazylianom* (1893/17, p. 3) [port. cont. *para os brasileiros*], *Brazylianami* (1910/41, p. 2) [port. cont. *com os brasileiros*].

O nome *Brazylianin* ocorreu muito cedo na língua da Polônia brasileira (no séc. XIX) e, como indicam os dados do semanário, começou a flexionar como nomes poloneses terminados em *-anin*, por exemplo: *gdańszczanin* (habitante da cidade Gdańsk), *opolanin* (habitante da cidade Opole). É importante notar que até hoje os descendentes de colonos poloneses no Brasil referem-se aos habitantes deste país como *Brazylianie*²⁵, “a forma *Brazylijczyk* não é usada nem mesmo por pessoas educadas na Polônia (por exemplo padres) e enviados para trabalhar no Brasil, o que deve ser interpretado como adaptação da sua língua ao dialeto polonês-brasileiro” (MIODUNKA, 1997, p. 102).

Foi apenas no século XX que o antigo nome *brasiliiano* foi substituído em português por *brasileiro*²⁶, originalmente descrevendo alguém que vendia madeira obtida da árvore de pau-brasil²⁷. Ainda no início do século XX, *brasiliiano* e *brasileiro* eram sinônimos (FIGUEIREDO, 1913, p. 307), mais

23 Teses anteriores de que o *brazylianin* é derivado do *brasileiro* (KAWKA, 1982, p. 53; SŁOWNIK, 1988, p. 146) ou que surgiu sob a influência das palavras portuguesas alemão, italiano (LINDE, 1997, p. 34-35) são poucos prováveis.

24 Como *cubano, americano, italiano*.

25 Em polonês padrão, hoje *brazylianin* significa “residente da cidade Brasília”.

26 A terminação *-eiro* é uma terminação típica para nomes de empregos em português, como *mineiro, carpinteiro, relojoeiro*. *Brasileiro* é o único nome português para um habitante de país com terminação irregular.

27 O nome do país também deriva do nome do pau-brasil. Sua madeira era uma valiosa matéria-prima utilizada na construção naval e na indústria moveleira, além de fornecer tinta vermelha: <http://www.dicionarioetimologico.com.br/brasil/>.

tarde a variante europeia da língua portuguesa para a palavra *brasiliiano* caiu em desuso²⁸ na variante brasileira, mas ainda é usada como o equivalente mais raro de um nativo brasileiro²⁹. A forma polono-brasileira *brazylianin* pode ser considerada uma espécie de “lembança” do antigo nome português *brasiliiano*.

Resumindo esta parte referente aos nomes de nacionalidades, raças e etnias; deve-se ressaltar que não existem formas traduzidas entre eles e poucas são formas originais. Aparecem vários tipos de adaptações (flexionais, fonéticas e de formação de palavras). Muitos dos nomes não constam em dicionários ou textos da época, a única evidência de sua existência são os dados da *Gazeta Polska no Brasil*. Outros representam formas únicas da diáspora polonesa no Brasil, diferentes das formas polonesas e portuguesas contemporâneas, por exemplo: *brazylianin*.

NOMES PESSOAIS: NOMES E SOBRENOMES

Nomes pessoais (nativos e estrangeiros) aparecem nas páginas da *Gazeta Polska w Brazylia* com muita frequência, e incluem nomes e sobrenomes de políticos, militares, figuras importantes da vida cultural e pequenos criminosos. Entre os nomes estrangeiros existem formas originais que são citações do português (sem quaisquer alterações gráficas e fonéticas), por exemplo:

- *Prefekt kamry João Antonio Xavier, poprosił ... Dra Adriano Goulin* (1916/17, p. 2) [port. *Prefeito de câmara João Antonio Xavier, pediu ... o Dr Adriano Goulin*];
- *Dr. Jayme Silvado (...) dowiódł...* (1911/20, p. 1) [port. *Doutor Jayme Silvado provou...*];
- *Manoel Lisboa otrzymał koncesję* (1911/20, p. 1) [port. *Manoel Lisboa recebeu uma licença*].

Em outro grupo, incluímos as formas adaptadas que sofreram alterações gráficas ou fonéticas. Os sons portugueses foram adaptados às conso-

28 Dicionários contemporâneos não a anotam (GUEDES, 2008).

29 <https://www.dicio.com.br/brasiliiano>

antes polonesas e substituídos graficamente por letras do alfabeto polonês (letras *k*, *ż*, *sz*, *w*, *s*), por exemplo:

- port. *Francisco* > ***Francisko*** de Paula Prestes Branco (1911/19, p. 3);
- port. *Zeca* > ***Żeka*** Lopes (1910/6, p. 2);
- port. *Terencio* > ***Terensio*** (1911/11, p. 2);
- port. *Mandachuva* > ***Mandaszuwa*** (1910/23, p. 2);
- port. *João* > ***Zany*** / ***Żany*** (1911/20, p. 3), ***Dżany*** (1911/21, p. 1);
- port. *Gonçalves* > ***Gonsalves*** (1911/23, p. 2).

A adaptação flexional podia se referir aos nomes, sobrenomes ou ambas as partes de um nome pessoal. Os mais comuns eram nomes com o primeiro nome adaptado. A adaptação está mais visível em casos dependentes, por exemplo:

- en genitivo os nomes recebem terminação *-a*:
 - port. *Emanuel* > polon. *Emanuel-a*: *od (...) d-ra Emanuela* F. Ferreira (1912/5, p. 2) [port. *de doutor Emanuel* F. Ferreira];
 - port. *Joaquim* > polon. *Joaquim-a*: *Dra Joaquima* Botelho (1910/31, p. 2) [port. *de doutor Joaquim* Botelho].
- en acusativo os nomes masculinos pessoais recebem terminação *-a*:
 - port. *Paulo*, *Pedro* > polon. *Paul-a*, *Pedr-a*: *wybrał: Paula* Ramos, ***Pedra*** Moacyr (1910/6, p. 3) [port. *escolheu o Paulo Ramos, Pedro Moacyr*].
- en genitivo os nomes femininos recebem terminação *-y*:
 - port. *Pureza* > polon. *Purez-y*: *ojciec Purezy* (1916/5, p. 2) [port. *o pai da Pureza*].
- en instrumental os nomes femininos recebem terminação *-q*:
 - port. *Silvia* > polon. *Silvi-q*: *z Silvią* Lacerda Braga (1924/4, p. 2) [port. *com a Silvia Lacerda Braga*].

- en dativo os nomes femininos recebem terminação -'e:
 - port. *Siberiana* > polon. *Siberiani-e*: **Siberianie Ponarilis** (1910/42, p. 2) [port. *para a Siberiana Ponarilis*].

Na *Gazeta Polska w Brazylia*, aparecem também nomes pessoais com apenas o sobrenome adaptado. Quando o primeiro nome era difícil de adaptar ao idioma polonês (como *Ruy*) ou não apareceu no texto, ou o escritor adaptou o sobrenome português, por exemplo:

- genitivo: port. *Ruy Barbosa* > *Ministerstwo Ruy Barbozy* (1910/6, p. 3) [port. *ministério de Ruy Barbosa*], *senatora Ruy Barbosy* (1925/7, p. 2) [port. *do senador Ruy Barbosa*];
- acusativo: port. *Ruy Barbosa* > *na prezydenta Dra Ruy Barbosę* (1910/5, p. 3) [port. *para presidente Ruy Barbosa*];
- dativo: port. *Ruy Barbosa* > *Dr. Barbozie* (1910/30, p. 2) [port. *para o doutor Barbosa*], port. *Quadrus* > *adwokatowi Quadrusowi* (1911/9, p. 1) [port. *para o advogado Quadrus*];
- instrumental: port. *Borba* > *z Borbą* (1914/7, p. 4) [port. *com a Borba*].

O último tipo das adaptações inclui nomes pessoais com um nome e sobrenome adaptados, por exemplo:

- acusativo: port. *Joaquim Moura* > **Joaquima Mourę** (1912/16, p. 2), port. *Hermes Fonseca* > **Hermesem Fonseką** (1910/5, p. 3), port. *Manoel Timbaub* > **Manoela Timbauba** (1910/47, p. 2);
- dativo: port. *Abib Mansur* > **Abibowi Mansurowi** ... (1912/5, p. 6).

O último tipo inclui as traduções de nomes pessoais. Normalmente, o elemento traduzido é um nome com um equivalente polonês, por exemplo:

- nominativo: port. *José Paes de Almeida* > **Józef Paes de Almeida** (1911/21, p. 3), port. *Henrique Miranda* > **Henryk Miranda** (1893/1, p. 3);
- genitivo: port. *Nicolau Rauzis* > *niekakiego Mikołaja Rauzis* (1910/6, p. 3), port. *Tomás Cordeiro* > *majora Tomasza Cordeiro* (1893/15, p. 1).

É extremamente raro na língua polonesa da *Gazeta Polska w Brazylia* notar duas versões (polonesa e portuguesa) do nome pessoal, por exemplo entre parênteses:

- nominativo: port. *Chico (de Francisco)*: *Nazywał się Chico (Franus)* (1911/15, p. 2); port. *Bento Cego*: *Bento Cego (Bento Ślepy)* (1910/3, p. 2);
- dativo: port. *Fabricio Vieira*: *Fabrycjaszowi (Fabricio) Vieira* (1927/4, p. 2).

Entre os nomes pessoais registrados no jornal, prevalecem as adaptações flexionais (nome, sobrenome ou ambos). Normalmente, não há adaptação de nomes e sobrenomes que terminem em *-ão*, *-á*, *-aio*. Também notamos uma tendência de traduzir nomes com equivalentes em polonês.

CONCLUSÃO

Gazeta Polska w Brazylia é uma fonte interessante para pesquisar a adaptação de nomes próprios para a língua de imigrantes poloneses. O material é rico e diversificado, com muitos nomes raros não encontrados em dicionários e outros textos de época. Os nomes extraídos vêm dos anos 1893-1927 e refletem as mudanças ocorridas tanto na língua polonesa dos colonizadores poloneses quanto na variante brasileira do português.

Em todos os tipos de nomes próprios, foi observada uma adaptação em termos de inflexão. Por outro lado, o número de adaptações para a formação de palavras foi relativamente pequeno. Os nomes traduzidos foram registrados apenas entre os nomes locais e pessoais. Uma tendência forte para polonização dos nomes estrangeiros contribuiu para a criação de novas formas de nomenclaturas únicas e diferentes, como *brazylianin*, *kabukier*, *negier*, *Inkas* czy *Felicjanowo*.

Vale ressaltar que este artigo apresenta os resultados da análise de apenas 500 números do semanário, o exame de todo o material, das décadas em que o jornal foi publicado no Brasil, pode fornecer dados mais detalhados sobre os tipos de adaptação de nomes próprios estrangeiros para a língua da diáspora polonesa no Brasil.

REFERÊNCIAS

- COSTA, L. T.; GIELINSKI I. Detalhes fonéticos do polonês falado em Mallet. **Revista (Con)textos Linguísticos**, v. 8, n. 10, 2014.
- COSTA, L. T. Sons oclusivos no polonês falado em Mallet (PR). **Revista (Con)textos Linguístico**, v. 10, n. 16, 2016.
- COSTA, L. T. Panorama da língua polonesa falada no interior do Paraná: dados do VARLINFE. **Revista X**, v. 15, n. 6, p. 87-99, 2020.
- DECYK, W.; DUBISZ, S.; MARKOWSKI, A.; NAGÓRKO, A.; SĘKOWSKA, E. (org.). **Słownik wyrazów polonijnych**. Zeszyt próbny. Warszawa: Wydział Polonistyki UW, 1988.
- DMOWSKI, R. Z Parany I. **Przegląd Wszechpolski**, v. 2. 1900.
- DRUSZCZ, A. **O bilinguismo em Araucária** – interferência polonesa na fonologia portuguesa. Tese (Mestrado) – Universidade Católica do Paraná, Curitiba. 1984.
- DUBISZ, S. **Język polski poza granicami kraju**. Opole: Uniwersytet Opolski. Instytut Filologii Polskiej, 1997.
- FERREIRA, J. C. V. **Municípios paranaenses**: origens e significados de seus nomes. Curitiba: Cadernos Paraná da Gente, n. 5, 2006.
- FIGUEIREDO, A. C. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1913.
- GUEDES, F. (org.). **Diccionário**. Lisboa: Verbo, 2008.
- KAWKA, M. **Os brasileirismos do dialecto polono-brasileiro**. Tese (Mestrado) – Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 1982.
- KULA, M. **Polonia brazylijska**. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, 1981.
- KURCYUSZ, A. **Brazylia**. Warszawa: Biblioteka Dzieł Wyborowych, 1909.
- LEŚNIEWSKI, P. E. **Obraz świata pod względem geografii, statystyki i historyi wszystkich krajów**. v. I-II. Warszawa: S. H. Merzbach, 1852.
- LINDE-USIEKNIEWICZ J.; BAŃKOWSKA E. **Wybór tekstów polonijnych z Brazylii i Argentyny**. Warszawa: Elipsa. 1997.

MALCZEWSKI, Z. Ślady polskie w Brazylii/Marcas da presença polonesa no Brasil. Warszawa: Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego – Instytut Studiów Iberyjskich i Iberoamerykańskich UW, 2008.

MAZUREK, J. (org.). Polacy pod Krzyżem Południa. Os Poloneses sob o Cruzeiro do Sul. Warszawa: Biblioteka Iberyjska, 2009.

MAZUREK, J. A Polônia e seus emigrados na América Latina (até 1939). Tradução Mariano Kawka. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016.

MIODUNKA, W. Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. Kraków: Universitas, 2003.

MORAIS SILVA, A. Diccionario da lingua portugueza composto. v. I-II. Rio de Janeiro, 1918.

MORELLO, R. A política de cooficialização de línguas no Brasil. Florianópolis: IPOL, 2015. 137 p.

MORELLO, R. (org.). Leis e línguas no Brasil. O processo de cooficialização e suas potencialidades. Florianópolis: IPOL, 2015. 140 p.

SĘKOWSKA E. Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze. Warszawa: Wydaw/Uniwersyteckiego, 2010.

STAŃCZEWSKI, J. Słownik portugalsko-polski kolonisty polskiego w Brazylii. Kurytyba: Wydawnictwa Oświaty, 1925.

O PASSADO QUE PERSISTE NA LÍNGUA: ASPECTOS SONOROS DA LÍNGUA POLONESA FALADA NO INTERIOR DO PARANÁ

Sônia Eliane Niewiadomski (USP/UNICENTRO)
Luciane Trennephol da Costa (UNICENTRO)

INTRODUÇÃO

O polonês é uma das línguas faladas no Brasil e que para cá veio em fins do século XIX e início do século XX. De acordo com Wachowicz (2002), os poloneses imigraram em massa para o Brasil e o período compreendido entre 1889 e 1892 é conhecido como a febre brasileira. Os estados do sul do Brasil foram o principal destino de assentamento desses imigrantes, mas outras regiões do país também foram ocupadas por poloneses. Antes do período de nacionalização da era Vargas, o polonês figurava como uma das línguas europeias mais faladas no Brasil (IBGE, 1950) e dezenas de jornais eram editados em língua polonesa no país (BIELENIN-LENCZOWSKA; STĄPOR, 2017).

Neste capítulo, apresentamos algumas características da língua polonesa falada no interior do Paraná advindas de uma investigação realizada por meio de análise acústica, parte de uma pesquisa de mestrado em Letras (NIEWIADOMSKI, 2019). O estudo mostra a manutenção de um sistema sonoro particular com características estruturais sonoras da língua eslava. No

Paraná, a presença da cultura polonesa é muito evidente, principalmente, nas paisagens rurais (BIELENIN-LENCZOWSKA, 2020; COSTA, 2020). É importante destacar que é o estado que recebeu o maior número de imigrantes poloneses, e também há pesquisas discorrendo acerca dos aspectos sonoros e lexicais desses sistemas linguísticos (KAWKA, 1982; FERRAZ, 1992; COSTA, 2016; COSTA; GIELINSKI, 2014). O presente estudo contribui para o conhecimento do sistema linguístico desta língua falada no Brasil e que para cá veio há mais de cem anos. Portanto, o polonês falado no interior dessas comunidades não é exatamente igual à língua polonesa atual falada na Polônia. Trata-se de uma língua falada pelos imigrantes no século XIX e XX com todas as vicissitudes de cem anos de vigência no Brasil, incluindo o relativo isolamento em que vivem as comunidades rurais e interioranas, e que mesmo assim apresenta similaridades de fenômenos sonoros com o polonês atual. A análise aqui apresentada descreve a língua polonesa falada no município de Cruz Machado e que muitas vezes ainda é a língua materna desses habitantes (COSTA; LOREGIAN-PENKAL, 2015), utilizada na modalidade oral e sem instrução formal.

Apresentamos propriedades acústicas dos grupos consonantais tautossilábicos, de variação vocálica entre as vogais médias e dos sons laterais. Iniciamos abordando a localidade na qual foram gravados os dados. Após, tratamos da metodologia do estudo, explicitando a amostra e o perfil dos informantes. Na análise dos dados, primeiramente, trazemos dados gerais de algumas características do sistema linguístico do polonês e detalhamos a análise acústica empregada e as características fonéticas encontradas para os grupos consonantais tautossilábicos, para a variação vocálica e para os sons laterais, por fim tecemos nossas considerações finais. Na próxima seção, apresentamos brevemente a cidade de Cruz Machado, comunidade em que os dados foram coletados e que foi um importante núcleo de colonização polonesa no Paraná.

CRUZ MACHADO

Segundo o Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹, o município de Cruz Machado,

1 Informações disponíveis no endereço eletrônico www.ibge.gov.br. Acesso em: 13 maio 2017.

situado no sudeste do Paraná, possui uma população de aproximadamente 18.040 habitantes. Ainda com base nestes dados, podemos identificar uma forte predominância populacional na zona rural, cerca de 11.983 habitantes, enquanto a zona urbana conta com 6.057 habitantes, o que representa 66% e 34% para as zonas rural e urbana, respectivamente. As principais atividades econômicas exercidas no município são a agricultura, pecuária, produção de leite, extrativismo de erva-mate, produção florestal, fumo e carvão vegetal, predominando a agricultura familiar com policultura anual, semelhante ao início de sua colonização.

A cidade de Cruz Machado foi um dos importantes núcleos coloniais formados por imigrantes poloneses no Brasil. O Núcleo Federal de Cruz Machado foi fundado em 1910 contando com 71.342 hectares, 556 lotes urbanos e 2.117 lotes rurais, sendo a maior fundação colonial realizada pelo governo federal (RIESEMBERG, 1973). Em julho de 1911, estabeleceram-se naquela localidade (hoje conhecida como Pátio Velho) os primeiros colonizadores poloneses, provenientes sobretudo da região de Lubelszczyzna (região sudeste da Polônia, ocupada pela Rússia).

A cultura polonesa faz-se presente em Cruz Machado na paisagem sociolinguística, na arquitetura das moradias, em monumentos, no Museu Etnográfico existente no distrito de Santana, nos rituais religiosos, nos hábitos alimentares e no uso linguístico. A comunidade do Rio do Banho, local do assentamento dos primeiros imigrantes poloneses, é a comunidade da qual são oriundos os dados desta pesquisa. É uma comunidade rural cujos integrantes possuem baixa escolaridade, trabalham predominantemente com a agricultura e conhecem a Polônia apenas pelas histórias contadas por seus antepassados. São brasileiros que falam polonês, muitas vezes antes do português ou concomitantemente a este, língua investigada e descrita nesta pesquisa cuja metodologia trataremos na próxima seção.

METODOLOGIA DO ESTUDO

Este estudo abrange gravação de dados de fala em língua polonesa realizados por indivíduos de ascendência polonesa do município de Cruz Machado, constituindo assim uma amostra do Banco de Dados do Laboratório de Fonética do Núcleo de Estudos Eslavos da Universidade

Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, localizada em Irati, Paraná. Esta amostra abrange sons oclusivos, fricativos, laterais e vogais dos quais observamos as propriedades acústicas por meio de análise acústica. Utilizamos dois protocolos diferentes de coleta de dados, um por estímulo visual e outro por leitura de frase veículo, esta última foi a metodologia dos dados apresentados neste artigo. Mostramos uma lista de palavras em português (45 vocábulos apresentados por meio de *slides*), as quais os informantes deveriam produzir em polonês, inseridas na seguinte frase veículo² *POWIEDZ ____ PRĘDKO* (em português: fale ____ rápido), da qual foram posteriormente recortados os sons para análise.

Na montagem do *corpus* atentamos para a escolha de vocábulos de uso cotidiano referentes ao trabalho dos informantes na agricultura. Por isso, evitamos palavras que não fossem familiares aos participantes. Primeiramente, cada informante teve um tempo para a familiarização com o protocolo, de modo que a fala fosse semi-espontânea. Gravamos quatro repetições para cada informante, isto é, cada palavra foi produzida quatro vezes por cada um dos oito participantes. Quando o informante hesitava em alguma palavra, o pesquisador passava para a próxima. O uso das palavras na frase veículo uniformiza suas realizações, atenuando os efeitos coarticulatórios entre as fronteiras de palavra.

A gravação dos dados foi registrada por meio de um gravador digital e microfone unidirecional acoplado, nas residências dos informantes, localizadas na linha do Rio do Banho (próximas ao antigo núcleo colonial Cruz Machado, onde se estabeleceram os primeiros imigrantes), em local reservado e tentando atenuar o máximo possível os ruídos externos, preservando a qualidade dos registros dos dados de fala, sem interferência.

O Quadro 1 apresenta a lista de palavras deste *corpus* com a escrita formal em polonês e o significado em português, bem como, entre colchetes, a transcrição fonética de acordo com o *Dicionário Polaco-Português* da Editora Porto (DŁUGOSZ, 2008).

2 Frases veículo são recursos usados durante a gravação dos dados de fala, principalmente de palavras- alvo de forma isolada, por exemplo: “Diga ____ baixinho”.

Quadro 1 – Lista de palavras-alvo

Português	Polonês	Transcrição fonética
abelha	Pszczoła	[pʂt͡ʂɔwa]
Rio	Rzeka	[ʐeka]
padre	Ksiądz	[kʂɔ̃nts]
Pão	Chleb	[xlep]
leite	Mleko	[mleko]
escola	Szkoła	[ʂkɔwa]
vida	Życie	[ʐit͡ʂɛ]
rápido	Szybko	[ʂibkɔ]
chuva	Deszcz	[dɛʂt͡ʂ]
sapo	Żaba	[ʐaba]
seis	Sześć	[ʂɛt͡ʂ]
gaveta	Szuflada	[ʂu'flada]
casa	Dom	[dɔm]
colher	Łyżka	[wʂt͡ʂka]
nata	Śmietana	[ʂmɛ'tana]
tudo	Wszystko	[fʂistkɔ]
igreja	Kościół	[kɔ̃t͡ʂuw]
verde	Zielony	[ʐɛ'lɔ̃ni]
vermelho	Czerwony	[ʐɛr'vɔni]
dançar	Tańczyć	[taɲt͡ʂ, tɔ̃t͡ʂ]
carne	Mięso	[m̃ɛsɔ̃]
cadeira	Krzesło	[kʂɛswɔ̃]
arroz	Ryż	[riʂ]
travesseiro	Poduszka	[poɔ'duʂka]
vidro	Szkło	[ʂkwɔ̃]
barriga	Brzuch	[bʐux]
touca/gorro	Czapka	[tʂapka]
pescoço	Szyja	[ʂija]
atirar	Strzelać	[stʂelat͡ʂ]
chave	Klucz	[kluʂ]
prato	Talerz	[talear̃]
cemitério	Cmentarz	[tʂmentaʂ]

<i>dia</i>	<i>Dzień</i>	[<i>dʐɛɲ̪</i>]
<i>três</i>	<i>Trzy</i>	[<i>tʂɨ</i>]
<i>poço</i>	<i>Studnia</i>	[<i>studɲa</i>]
<i>mundo</i>	<i>Świat</i>	[<i>ʂfjat</i>]
<i>fumaça</i>	<i>Dym</i>	[<i>d̪im</i>]
<i>amarelo</i>	<i>Żółty</i>	[<i>ʐuwʈɨ</i>]
<i>pássaro</i>	<i>Ptak</i>	[<i>ptak</i>]
<i>onde</i>	<i>Gdzie</i>	[<i>gdʐɛ</i>]
<i>somente/só</i>	<i>Tylko</i>	[<i>tɨlkɔ</i>]
<i>semana</i>	<i>Tydzień</i>	[<i>tidzɛɲ̪</i>]
<i>tomate</i>	<i>Pomidor</i>	[<i>po'm, idɔr</i>]
<i>família</i>	<i>Rodzina</i>	[<i>rɔ'dʐina</i>]

Fonte: elaboração própria

A escolha desses informantes foi motivada pelo fato deles terem nascido e morado próximo à comunidade Pátio Velho, local onde se iniciou a colonização polonesa (ORZEŁ-DEREŃ, 2013, p. 53). Portanto, consideramos informantes bilíngues (polonês/português) já que o que nos interessava era o domínio da língua polonesa no ambiente familiar, de trabalho (agricultura) e religioso (igreja). A amostra deste trabalho é constituída de oito informantes, sendo quatro do sexo feminino e quatro do sexo masculino, divididos em duas faixas etárias: de 25 até 40 anos e mais de 60 anos. Todos os informantes têm o polonês como primeira língua, falam e entendem e dois participantes também sabem ler e escrever. O Quadro 2 apresenta as informações detalhadas de todos os informantes da pesquisa.

Quadro 2 – Perfil dos informantes

Número do informante	Sexo	Idade	Profissão	Escolaridade	Grau de conhecimento do polonês³
1.	F	26 anos	Dona de casa	Ens. Fundamental	Entende e fala
2.	F	37 anos	Dona de casa	Ens. Fundamental incompleto	Entende e fala

³ Os próprios participantes desta pesquisa indicaram durante a coleta de dados as habilidades que dominam da língua polonesa.

3.	M	39 anos	Agricultor	Ens. Fundamental	Entende e fala
4.	M	39 anos	Agricultor	Ens. Fundamental incompleto	Entende e fala
5.	M	61 anos	Agricultor	Primário completo	Entende e fala
6	F	68 anos	Aposentada	Primário completo	Entende e fala
7.	M	70 anos	Aposentado	Primário completo	Entende, fala, escreve e lê
8.	F	89 anos	Aposentada	Primário completo	Entende, fala, escreve e lê

Fonte: Elaboração própria

Este estudo é descritivo e baseia-se na Teoria Acústica de Produção de Fala (KENT; READ, 1992). Portanto, concluídas as etapas anteriores de coleta de dados, em seguida se procedeu a análise dos dados de fala, cujas gravações foram analisadas acusticamente através do programa PRAAT⁴.

Primeiramente apresentamos um panorama das propriedades acústicas do polonês falado em Cruz Machado. Posteriormente, descrevemos as seguintes propriedades fonéticas: encontros de sons consonantais tautos-silábicos, variações vocálicas encontradas e apagamento de sons laterais.

ANÁLISE DOS DADOS

Antes de apresentarmos as propriedades acústicas do polonês falado na comunidade do Rio do Banho em Cruz Machado, Paraná, vamos tecer algumas considerações acerca das características sonoras da língua polonesa. O idioma polonês pertence ao ramo eslavo ocidental da família de línguas eslavas e usa o alfabeto latino, como o português. No entanto, há sons no polonês que no português brasileiro, doravante PB, são inexistentes. Entre os sistemas das duas línguas, encontramos diferenças de padrão acentual (no polonês, a grande maioria das palavras são paroxítonas), de estrutura silábica e fonêmica.

⁴ Este software foi desenvolvido por Paul Boersma e David Weenink, ambos linguistas do Instituto de Ciências Fonéticas da Universidade de Amsterdã. Esse programa pode ser obtido gratuitamente na internet no seguinte endereço: <http://www.praat.org>.

Os sistemas sonoros do PB e da língua polonesa apresentam diferenças substanciais. O sistema vocálico do PB e o do polonês diferem quanto às vogais médias altas. De acordo com Gussmann (2007), o sistema vocálico do polonês não apresenta as vogais médias altas [e, o] como no PB, no entanto nos estudos de Jassem (2003) essas vogais são produtivas. Nas descrições de Gussmann, o polonês possui seis vogais orais [i, ɿ, ε, a, u, ɔ], ao passo que, o sistema vocálico do PB conta com 7 vogais orais [a, e, ε, i, ɿ, ɔ, u] (CÂMARA JR., 1970, p. 44) distribuídas em muitos alopunes. Todavia, Gussmann (2007) chama a atenção para o fato de que os símbolos do IPA (Alfabeto Fonético Internacional) são consistentes dentro de um idioma individual, mas não correspondem necessariamente exatamente à mesma realidade física entre as línguas. No polonês, um exemplo é a vogal [i] como em *tylko* [t̪il.kɔ] (apenas/somente). O autor questiona que alguns pesquisadores se referem a esse símbolo fonético para denotar uma vogal “meio fechada” e retraída para uma posição centralizada. No entanto, o mesmo símbolo é usado também para denotar a vogal do russo, que ao mesmo tempo é alta e distintamente centralizada. Destacamos que há divergências entre alguns autores, como Gussmann (2007) e Jassem (2003), em relação aos sons vocálicos e consonantais do polonês, no que diz respeito, principalmente, ao uso de símbolos fonéticos e discriminação de sons diferentes.

Já o sistema consonantal do polonês, segundo Gussmann (2007) apresenta: a) oclusivas bilabiais [p, b], dentais [t, d], velares [k, g], palatais velares [c, ɿ]; b) nasal bilabial [m], dental [n], palatal [ɲ], velar [ɳ]; c) lateral alveolar [l]; d) vibrante alveolar [r]; fricativas labiodentais [f, v], dentais [s, z], alvéolo-palatais [ç, ʐ], pós-alveolares [ʃ, ʒ], velar [χ]; africadas dentais [ts, dz], alveolopalatais [tç, dʐ], pós-alveolares [tʃ, dʒ] (JASSEM, 2003; GUSSMANN, 2007; PADGET; ZYGIS, 2007).

Referente a estrutura silábica, Jassem (2003) reitera que a língua polonesa permite encontros consonantais complexos, com até cinco consoantes (no final), como na palavra *przestępstwo* [pʃɛs'tɛmpstfɔ] (crime) com encontro consonantal de cinco sons consonantais e até quatro consoantes (no início), como por exemplo, *względny* ['vzglɛndni] (relativo). Esta é uma diferença marcante entre os dois sistemas linguísticos, pois sabemos que no PB o ataque complexo é bem mais restrito, constituindo um ambiente

silábico que permite apenas até dois sons contíguos como, por exemplo, em *prata* ['pra.ta]. No polonês falado em Cruz Machado, encontramos essa estrutura silábica, por exemplo, na sequência da palavra *pszczółka* ['pʂtʃɔ̃.wa] (abelha), cuja estrutura não é comum no PB, caracterizada por uma oclusiva, fricativa, africada e vogais ou como no vocábulo *deszcz* ['dɛʂtʂ] (chuva) com sequência de fricativa [ʂ] e africada [tʂ]. Já a estrutura da sílaba CVCV, mais produtiva no PB, aparece nos dados dos nossos informantes como em *rzeka* ['ʐɛ.ka] (rio) com sequência de uma fricativa, vogal, oclusiva e vogal.

Após esses breves dados gerais, agora descreveremos acusticamente alguns encontros de sons consonantais tautossilábicos do polonês falado em Cruz Machado. Selecionei os *corpus* as ocorrências de encontros dos sons consonantais tautossilábicos (formados por consoantes em uma mesma sílaba), isto é, o conjunto de duas ou mais consoantes presentes numa mesma sílaba, que na língua polonesa são comuns, conforme já referido, tais como, registro ortográfico e transcrição fonética respectivamente, (chl) [xl], (szk) [ʃk], (ml) [ml], (krz) [kʃ], (brz) [bʒ], (wsz) [fʃ], (szcz) [ʂtʂ]. Examinamos acusticamente, buscando descrever sua realização em nosso *corpus* e verificar alguma possível interferência do português nestas realizações.

No PB, os encontros tautossilábicos são formados tipicamente por uma obstruinte e uma líquida (C + líquida) – sílabas CCV (consoante + consoante + vogal), diferentemente do polonês. No PB, a obstruinte em um encontro consonantal tautossilábico pode ser uma dessas oito consoantes [p, b, t, d, k, g, f, v] que combina com uma consoante líquida, podendo ser [l] ou [r]. Desta forma, totalizando dezesseis possibilidades de encontros consonantais tautossilábicos no PB (SILVA, 2001).

Em relação à sílaba, Silva, Guimarães e Cantoni (2012) reforçam que no PB quando um padrão silábico não é comum, os falantes inserem ou apagam segmentos. No caso da inserção, esse processo fonológico é chamado de vogal de apoio ou epêntese vocálica, normalmente é um [i] (átono e breve) (CAGLIARI, 1981; LEE, 1993; COLLISCHONN, 1996; MASSINI-CAGLIARI, 2000; SILVEIRA, 2007). Já no caso do apagamento, chamamos de lenição. Este último, é um fenômeno fonológico frequente nas línguas naturais e atinge principalmente os segmentos consonantais.

Câmara Jr. (1986a, b) aponta a presença da epêntese no PB em grupos complexos de consoantes, ou seja, a existência de um segmento vocálico entre os encontros consonantais em sequências como nas seguintes palavras: *ptose, afta, advogado*. Assim, segundo ele, o vocábulo “*afta*” no PB é produzido como [af[†]ta]. Nesse sentido, palavras como *compacto, apto, ritmo*, “foram introduzidas através da língua escrita, a partir do século XV, como empréstimo ao latim clássico” e apresentam entre os encontros de som consonantal a “*intercalação de uma vogal*” (CÂMARA JR., 1986b, p. 56).

Ainda no português brasileiro, a inserção da epêntese é comum em estruturas silábicas de vocábulos de origem estrangeira. Trata-se de uma estratégia de adequação à estrutura silábica da língua portuguesa, como, por exemplo em ‘*disk*’ [di.sí.k^h†] (LEE, 2001, p. 4).

Collischonn (2002) reitera que, no PB, a epêntese vocálica é mais produtiva quando o encontro consonantal está em posição pretônica, como por exemplo, “*objeto*”, “*opção*”, do que em posição postônica, como nas seguintes sequências, “*étnico*”, “*ritmo*”. A inserção da epêntese vocálica interfere na organização silábica da palavra. A título de exemplo, no encontro consonantal heterossilábico, sem a vogal epentética a palavra *afta* apresenta duas sílabas ['af.ta], já com a epêntese vocálica o vocábulo *afta* passa a ter três sílabas [a. f[†].ta].

Portanto, neste estudo optamos fazer o uso do termo epêntese vocálica para analisar os dados de fala de língua polonesa dos informantes nas situações em que há a inserção de uma vogal nos encontros consonantais tautossilábicos, como, por exemplo, *mleko* [m[†]lɛkɔ] e *chleb* [x[†]lɛp].

Como já referido, a língua polonesa falada na Polônia e em Cruz Machado possui também estruturas iguais ao PB, como, por exemplo, [fl] na palavra *szuflada* [ʃu.flá.da] (gaveta). Outras configurações iguais ao do PB de encontros de sons consonantais é vista em Costa e Gielinski (2014) ao descrever o polonês falado na cidade de Mallet, Paraná, como por exemplo, [kr] na palavra *krowa* ['krova] (vaca) e [gr] na palavra *gruszka* ['gruʃka] (pera).

O Quadro 3 apresenta as palavras que foram examinadas esses encontros de sons consonantais. Cada produção foi examinada para fins de análise acústica por meio do programa Praat (BOERSMA; WEENINK, 2016).

Quadro 3 – Palavras com encontros de sons consonantais⁵

Português	Polonês	Transcrição fonética
Abelha	<i>pszczola</i>	[ˈpjɛʃɔ.wa]
Padre	<i>ksiądz</i>	[ˈkɔ̃nts]
Pão	<i>chleb</i>	[ˈxleb]
Leite	<i>mleko</i>	[ˈmle.kɔ]
Escola	<i>szkoła</i>	[ˈʃkɔ.wa]
Chuva	<i>deszcz</i>	[ˈdɛʂtʃ]
Nata	<i>śmietana</i>	[ʂm̥ɛ.ta.na]
Igreja	<i>kościół</i>	[ˈkɔ̃tɔ̃uw]
Barriga	<i>brzuch</i>	[ˈbʐux]
Vidro	<i>szkło</i>	[ˈʂkɔ̃wɔ̃]
Touca/gorro	<i>czapka</i>	[ˈtʃa.pka]
Cadeira	<i>krzesło</i>	[ˈkʃɛs.wɔ̃]
Poço	<i>studnia</i>	[ˈstu.dɲa]
Cemitério	<i>cmentarz</i>	[ˈt̥s̥m̥en.taʃ̥]
Tudo	<i>wszystko</i>	[ˈf̥ʂ̥i.stkɔ̃]
Mundo	<i>świat</i>	[ˈʂf̥.jat̥]
Seis	<i>sześć</i>	[ˈʃẽt̥t̥ɔ̃]
Pássaro	<i>ptak</i>	[ˈptak̥]
Onde	<i>gdzie</i>	[ˈgdz̥ɛ̃]

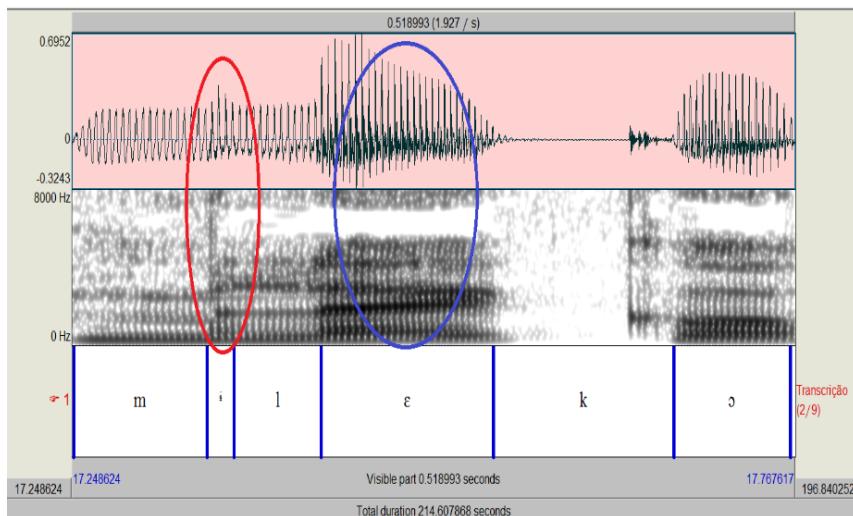
Fonte: Elaboração própria

Nos encontros consonantais compostos pelas nasais e laterais como na palavra *mleko* [ˈmle.kɔ̃] ‘leite’ prevaleceu a ausência da epêntese vocálica. Entretanto, após a consoante nasal no dado da Figura 1⁶ percebe-se uma região com formantes de transição que evidenciam a epêntese. Já a Figura 2 possibilita a visualização da produção de [ˈmle.kɔ̃] sem a epêntese vocálica entre a nasal e a lateral.

5 Transcrição fonética de acordo com o dicionário Polaco-Português da Editora Porto (DŁUGOSZ, 2000).

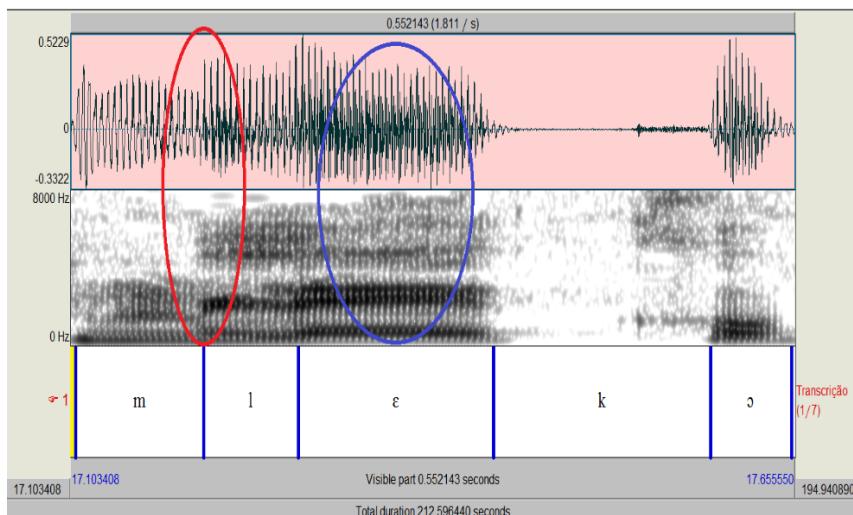
6 As figuras apresentadas aqui são dos espectrogramas gerados pelo programa de análise acústica e que permitem observar os detalhes fonéticos das realizações dos sons.

Figura 1 – Realização de *mleko* ‘leite’ como [m¹lɛkɔ], marcada com uma elipse na cor azul, pela informante 6 com 68 anos, e com a presença da epêntese entre a nasal e a lateral, marcada com uma elipse na cor vermelha



Fonte: Elaboração própria

Figura 2 – Produção de *mleko* ‘leite’ como [‘mle.kɔ] marcada com uma elipse na cor azul, pela informante 8, com 89 anos, e com a ausência da epêntese entre a nasal e a lateral marcada com uma elipse na cor vermelha



Fonte: Elaboração própria

Para a produção de *mleko*, seis informantes, nas quatro repetições, não introduziram a epêntese vocálica entre o encontro de som consonantal [ml]. A informante 6, com 68 anos, apresentou 100% de presença (para as quatro repetições de *mleko*), realizando *mleko* como [m¹l²ek³]. Já a informante 2, com 37 anos, somente em uma das repetições introduziu.

No total de dados examinados no grupo [ml], predominou a ausência da epêntese vocálica, com um percentual de 84% de realização, enquanto com 16% de presença entre a nasal e a lateral. No encontro consonantal entre a fricativa e som lateral *chl* [xl] predominou a não ocorrência, mas ocorreu também variação na produção. Há presença de sons não identificáveis (sem estrutura formântica clara). Para as quatro repetições de *chleb* a informante 2, com 37 anos, introduziu um som não identificado no encontro consonantal [xl].

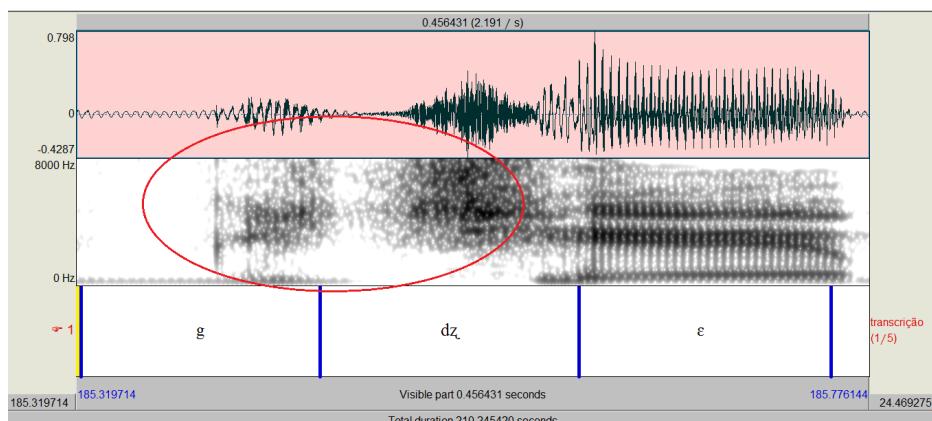
Como mencionamos, neste encontro de som consonantal [xl], predominou a não ocorrência de epêntese entre a fricativa e a lateral, com 77% de produção. A introdução de um som não identificável corresponde a 13%. Os dados ainda demonstram que 10% representa a presença da epêntese vocálica. Quanto à variável faixa etária, constatamos que não houve muita diferença entre as produções. O grupo dos mais jovens realizou *chleb* com a introdução de um som não identificável, notadamente a informante 2, o que corresponde 25%, ao passo que no grupo da faixa etária acima de 60 anos, verificou-se a presença da epêntese, especificamente nas produções da informante 8, representando 20%.

Nos dados de encontros consonantais das oclusivas, encontramos também variação na produção. Ocorreu uma simplificação na produção das oclusivas, isto é, há um apagamento da oclusiva inicial desfazendo o grupo, tal ocorrência é chamada de lenição, de acordo com o *Dicionário de Fonética e Fonologia* (SILVA, 2011). No PB, um falante introduziria uma epêntese vocálica, pois há restrição fonotática nessa sequência, já os informantes desta pesquisa não produziram um segmento vocálico, mas adaptaram a fala com a simplificação, ou seja, apagamento de uma das oclusivas.

Essa lenição é vista na produção de *gdzie* ['gdzɛ] 'onde' entre os informantes, no entanto, nenhum deles realizou um segmento vocálico entre o

encontro consonantal [gdz], mas o que mais chama atenção é o fato de que um dos oito informantes, com a maior faixa etária, produziu a oclusiva inicial [g], a informante 8, com 89 anos, conforme podemos observar na Figura 3, sinalizada com uma elipse. Na análise de oitiva, o segmento [g] é audível, como também é possível identificar a ocorrência deste segmento com a breve ausência de energia correspondente à oclusiva [g] no sinal acústico. Essa informante não apresentou apagamento da oclusiva [g].

Figura 3 – Realização de *gdzie* (onde) como ['gdzɛ] pela informante 8, com ausência da epêntese de entre as oclusiva [g] e africada [dz]



Fonte: Elaboração própria

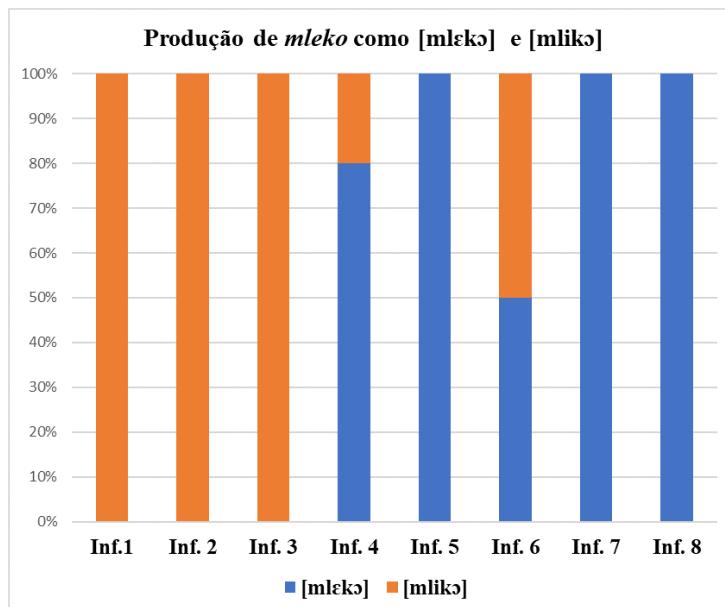
Além da epêntese e da lenição, um outro fenômeno detectado nas produções dos informantes se refere a variabilidade na realização vocálica de algumas palavras. Essa variação é possível de ser observada no espectrograma porque as vogais apresentam ressonâncias específicas no trato vocal denominadas formantes. Isso significa que as vogais podem ser descritas pela frequência dos três primeiros formantes. Assim: a) o primeiro formante (F1) corresponde ao grau de abertura da cavidade oral; b) o segundo formante (F2) se refere ao movimento de avanço e recuo da língua no trato; c) o terceiro formante (F3) reproduz o movimento dos lábios; e d) o quarto formante (F4) relaciona-se a nasalidade (BARBOSA; MADUREIRA, 2015).

As vogais altas [i] e [u] apresentam valores de frequência de F1 menores que a vogal baixa [a]. Já as vogais anteriores [i] e [e] possuem valores de

frequência de F2 maiores que os das vogais posteriores [u] e [o] (BARBOSA; MADUREIRA, 2015). Identificamos variação na produção do som vocálico, na palavra *mleko* (leite) como ['mle.kɔ] ~ ['mli.kɔ]. Das 32 produções, 19 foram como ['mli.kɔ], 13 como ['mle.kɔ]. No Gráfico 1, observamos que os informantes mais velhos do grupo produziram *mleko* como ['mle.kɔ] e os mais jovens como ['mli.kɔ].

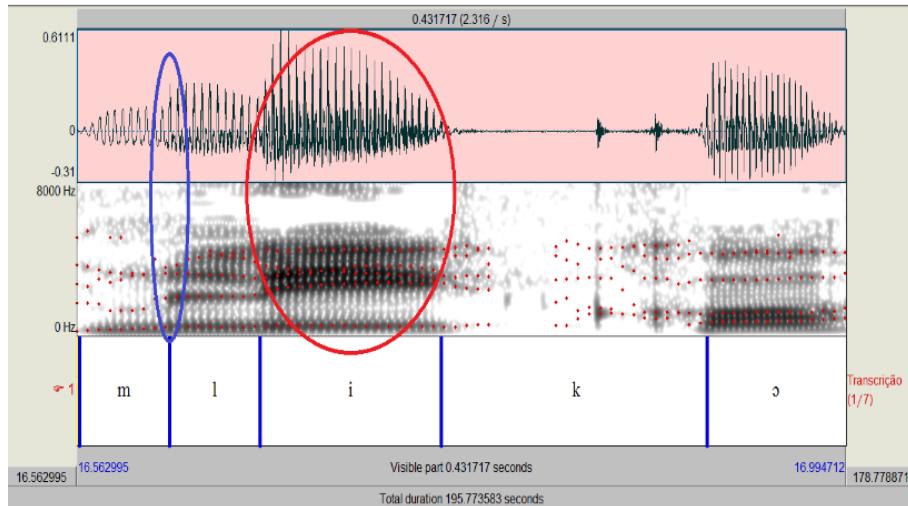
Essa variação na produção vocálica de *mleko* pode ser percebida na Figura 4 pela informante mais nova, com 26 anos, realizada como ['mli.kɔ] marcada com uma elipse na cor preta, com ausência da epêntese vocálica entre a nasal e a lateral na cor vermelha.

Gráfico 1 – Percentuais de realização da palavra *mleko* ‘leite’ por informante



Fonte: Elaboração própria

Figura 4 – Realização de *mleko* com variação vocálica [‘mli.kɔ̃] marcada com uma elipse na cor vermelha, pela informante 1, com 26 anos, com ausência da epêntese entre a nasal e a lateral na azul



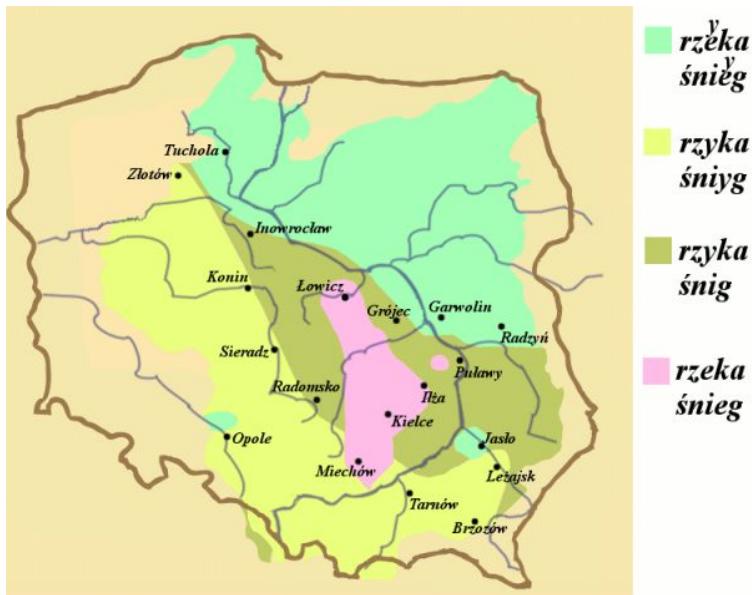
Fonte: Elaboração própria

A variação vocálica entre as vogais anteriores alta e média ocorreu também na produção das seguintes palavras *chleb* como [‘xlɛp] ~ [‘xlip], *deszcz* como [‘deʃtʃ] ~ [‘diʃtʃ], *talerz* como [‘ta.liʃ], como [‘ta.leʃ] e *rzeka* como [‘ʒi.ka] pelo [‘ʒɛ ka].

Essa variação vocálica também é produtiva na Polônia. No mapeamento da língua polonesa, dos regionalismos e dos dialetos falados na Polônia levado a cabo por linguistas da Universidade de Varsóvia, também aparece essa variação vocálica. Isso significa que essas variações ainda são produzidas na Polônia e mantidas pelos brasileiros de ascendência polonesa em Cruz Machado. Na Figura 5, visualizamos um mapa com as variações típicas de cada região⁷.

7 O mapa e todas as informações acerca das vogais fechadas encontram-se neste site: <http://www.dialektologia.uw.edu.pl/index.php?l1=leksykon&lid=685>

Figura 5 – Mapa da Polônia com as variações vocálicas



Fonte: www.dialektologia.uw.edu.pl

Parece que os moradores de ascendência polonesa do município de Cruz Machado preservam o sistema linguístico trazido pelos seus antepassados, no que se refere à produção vocálica de algumas palavras, cujas variações ainda encontramos na Polônia.

Outro fenômeno presente no passado e que persiste sincronicamente como fenômeno variável no polonês é o apagamento da lateral em coda silábica. A lateral no polonês, conforme Gussmann (2007), ocorre em todas as posições silábicas, assim como no português, porém apenas com articulação alveolar. Podemos ter como exemplos da lateral alveolar em diferentes ambientes silábicos: *las* ['las] 'floresta', *kolec* ['kɔ.lets] 'espinho', *stal* ['stal] 'aço', *tylko* ['t̪il.kɔ] 'apenas/somente'.

Ainda no polonês existe a semivogal bilabial /ɿ/ [w], como na palavra *pług* ['pwuk] (arado), que, segundo Gussmann, encontramos na língua inglesa. No entanto, o autor chama atenção que alguns falantes mais velhos dos antigos territórios orientais da Polônia tendem a produzir como lateral velarizada [ɬ], por exemplo *łapa* [wa.pa] 'pata' como [ɬa.pa]. "Geralmente,

a lateral velarizada não é encontrada no polonês *standard* ou *regional*” (GUSSMANN, 2007, p. 28).

Além disso, Gussmann (2007) reitera que existe uma restrição fonotática quanto à semivogal bilabial /ɬ/ [w], esta não pode ser seguida pela vogal [i], no entanto, não há restrições para a vogal centralizada [i], por exemplo: *łysy* ['w̃i.s̃i] ‘calvo’. Esta restrição é válida para as palavras de origem polonesa. Contudo, a lateral alveolar [l] não pode ser seguida pela vogal centralizada [i], mas pode pela vogal [i], como *liść* ['liɔ̃t̪ɔ̃] ‘folha’.

Sendo assim, a língua polonesa possui duas laterais, uma palatalizada e uma velarizada. O leve paradoxo é que a lateral palatalizada /l/ é foneticamente não palatalizada, enquanto a lateral velarizada /ɬ/ é foneticamente uma semivogal labial.

Já na maioria das variedades do português falado no Brasil, a lateral /l/ em posição pré-vocálica e pós-vocálica é vocalizada, segundo Silva (2001), isto é, produzida como [w] em palavras como, papel [pa.p̃ew], alta ['aw.ta] ou velarizada [ɬ], como na região sul do Brasil, por exemplo, papel [pa.peɬ], alta [aɬ.ta].

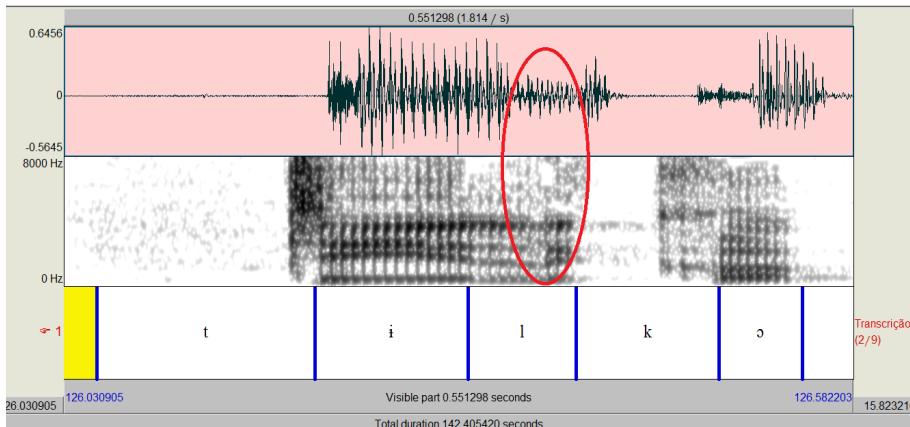
A lateral alveolar ocupando a mesma posição que no PB, ataque simples, podemos observar nos dados dessa pesquisa na palavra *talerz* ['ta.leʃ] ‘prato’. Todos os oito informantes, para as quatro repetições, produziram *talerz* com a lateral alveolar [l]. Como mencionado acima, a lateral alveolar no polonês é produtiva na coda como em *tylko* ['t̪ił.kɔ̃] (apenas/somente), configuração que não ocorre no PB. Diante disso, podemos concluir que existe uma diferença antagônica entre os dois sistemas, polonês e português, no que diz respeito a posição e produção da lateral alveolar.

Já na produção de [l] na coda, como na palavra *tylko* ['t̪ił.kɔ̃] (apenas), ocorreu uma discrepância na produção em relação aos informantes. Somente dois informantes conheciam este vocábulo na língua polonesa, 3 e 4, ambos com 39 anos, os demais desconheciam.

O informante 3, do grupo da faixa etária mais jovem, nas duas primeiras repetições, produziu “apenas”, e, na terceira, como ['t̪iɔ̃kɔ̃], sem a produ-

ção da lateral, ou seja, ocorrendo o apagamento de /l/ e na quarta repetição como [‘t̪il.kɔ̃], com a presença do som lateral alveolar, conforme a Figura 6.

Figura 6 – Realização de *tylko* como [‘t̪il.kɔ̃] pelo informante 3, marcada com uma elipse na cor vermelha



Fonte: Elaboração própria

Collischonn e Quednau (2009) reiteram que o apagamento da lateral /l/ em coda, restringe-se no PB a falantes de pouca escolaridade e residentes da zona rural, “na Região Sul, apagamentos são observados em formas como automóveØ, difíciØ, ou seja, em sílaba átona final, ou em formas em que a lateral é precedida de vogal alta arredondada, descuØpa, muØtado” (p. 154).

Hora (2006), a partir dos seus estudos também constatou o apagamento da lateral no PB, caracterizando essa ocorrência como sendo influenciada pelo nível de escolaridade dos falantes e o contexto fonológico precedente, mais produtiva em um contexto onde há uma vogal posterior [ɔ, o, u] que precede a lateral, como por exemplo, (culpa > cu[ø]pa, sul > su[ø], soldado > so[ø]dado, anzol > anzo[ø]). Isso significa que o apagamento é mais produtivo entre menos escolarizados e influenciado pela qualidade vocalica. Talvez o apagamento da lateral no polonês falado em Cruz Machado esteja relacionado ao fator escolarização, como apontam as pesquisas de Hora (2006), Collischonn e Quednau (2009), já que alguns estudos observam que os falantes com mais escolaridade produzem mais a lateral vocalizada e os informantes com menor grau de escolarização não.

Além do apagamento da lateral, no português falado no Brasil, há outras variações na sua produção, uma realização possível e predominante da lateral em coda silábica é vocalização desse som, ou seja, o /l/ em final de sílaba se transforma em uma semivogal [w]. Outra produção da lateral em posição de coda é denominada velarizada [t̚]. Essas variações já são apontadas por Câmara Jr:

o contraste entre /l/ e /w/ depois de vogal não deve ir ao ponto de se articular o /l/ depois de vogal exatamente como o /l/ antes de vogal. Salvo no extremo sul do país, esta pronúncia indiferenciada soa anômala, e dá a impressão de haver um ligeiro /i/ depois do /l/ de maneira que uma palavra como cal quase se confunde com cale ou mel com mele (CÂMARA JR., 1977, p. 31).

Pinho e Margotti (2010) elaboraram uma tabela a partir dos dados obtidos do *Atlas Linguístico do Brasil*, apontando a ocorrência da variação do segmento lateral /l/. No PB foi registrada na região sul do Brasil, especificamente no Rio Grande do Sul. “A variante não vocalizada está presente apenas na fala dos informantes mais velhos da capital gaúcha” (p. 78).

O apagamento da lateral [l] também ocorre no polonês falado na Polônia, a linguista Madelska (2005), em seus estudos constatou que *tylko* (somente) é produzido como [‘t̚il.kɔ] em 79,2% dos casos em sua pesquisa, e como [‘tikɔ] em 11,7% dos casos. Desta forma, esse fenômeno do apagamento da lateral também ocorre na Polônia.

Assim, por conta do contato linguístico entre os dois sistemas, esperávamos que os informantes produzissem a lateral /l/ como [w]. Contudo, somente dois dos oito informantes conheciam a palavra correspondente na língua polonesa, ademais apenas o informante 3, em uma repetição realizou *tylko* com a lateral alveolar [t̚il.kɔ].

Apesar da análise dos sons laterais ter sido prejudicada pelos poucos dados na amostra, as realizações também demonstram a realização de lateral alveolar na coda silábica, inexistente no PB, e o apagamento na coda silábica existente tanto no PB como no polonês da Polônia.

CONCLUSÃO

A análise fonética acústica de propriedades fonéticas da língua polonesa falada na comunidade de Rio do Banho, em Cruz Machado, revelou que nos grupos tautossilábicos constituídos de sons nasais e laterais, predominou a ausência de epêntese vocálica, com um percentual de 84% de realização e 16% de presença. Uma informante de 68 anos apresentou 100% de presença (para as quatro repetições de *mleko*) da epêntese entre a nasal e a lateral, o que pode dever-se a fatores idiossincráticos.

No encontro consonantal entre a fricativa e som lateral *chl* [xl] também predominou a não ocorrência da epêntese vocálica com 77% de produção, mas ocorreu também variação na produção com presença de segmento vocálico e som não identificável. Quanto à variável faixa etária, constatamos que não houve muita diferença entre as produções.

Nos dados de encontros consonantais das oclusivas e africadas, ocorreu predominantemente o fenômeno da lenição, no entanto a informante com a maior faixa etária produziu a oclusiva inicial [g] demonstrando que preservou mais a estrutura do sistema polonês, levando em consideração a produção dos demais participantes, que simplificaram o encontro inicial de oclusiva mais africada. O mesmo fenômeno de lenição ocorreu no grupo de encontro consonantal de sons oclusivas e fricativos. Quanto à variação vocálica entre [ɛ] e [i] observada em alguns vocábulos e o apagamento da lateral alveolar na coda, também são fenômenos variáveis realizados na língua polonesa.

Este estudo contribui para o conhecimento do multilinguismo brasileiro ao descrever e registrar uma das línguas faladas no país. Sabemos que o contato linguístico constitui a norma e não a exceção nas línguas e que neste processo as influências são mútuas (FLEGE, 2007). Os dados aqui apresentados apontam que os falantes mantêm um sistema do polonês estável, aquele trazido pelos seus ancestrais, e com variações similares, como, por exemplo, a variação vocálica. Além disso, o uso, a transmissão e a preservação do polonês no município de Cruz Machado estão condicionados ao isolamento da comunidade. Contexto semelhante, porém, numa comunidade de fala urbana, é explorado por Labov (2010) acerca do inglês falado

pelos afro-americanos (AAVE). O linguista chamou a atenção para o fato que essa variedade da língua não está ameaçada, pois continua fortemente se desenvolvendo e está sendo transmitida no ambiente familiar. Um dos fatores da manutenção da variedade é o isolamento desses falantes, chamado pelo autor de segregação residencial. Os fenômenos descritos em nossa pesquisa também aparecem no trabalho empreendido por Labov, como, por exemplo, a leniçāo, com o apagamento de alguns segmentos.

Ao descrever uma língua minoritária no Brasil estamos contribuindo para o conhecimento do plurilinguismo existente no nosso país, caminharmos para o reconhecimento dessas línguas e principalmente para a desconstrução da crença de nação monolíngue.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, P. A.; MADUREIRA, S. Manual de fonética acústica. São Paulo: Editora Cortez, 2015.
- BIELENIN-LENCZOWSKA, K. A paisagem sócio-linguística: a política, a diversidade e a migração no espaço público. *Fórum Linguístico*, v. 17, n. 4, p. 5275-5291, 2020.
- BIELENIN-LENCZOWSKA, K.; STĄPOR, I. Língua como patrimônio cultural. Práticas linguísticas dos descendentes dos poloneses no sul do Brasil. *Revista del CESLA* (20), p. 39-55, 2017.
- BOERSMA, P.; WEENINK, D. PRAAT doing phonetics by computer. University of Amsterdam, Versão praat5342_win32zip (2 March 2016).
- CAGLIARI, L. C. Elementos de fonética do português brasileiro. Tese (Livre Docência) – Campinas: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1981.
- CÂMARA JR, J. M. Estrutura da língua portuguesa. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- COLLISCHONN, G. A epêntese vocálica no português do sul do Brasil. In: BISOL, L.; BRESCANCINI, C. (org.). *Fonologia e variação: recortes do português brasileiro*. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. v. 1, p. 205-230.
- COLLISCHONN, G. Um estudo da epêntese à luz da Teoria da Sílaba de Junko Ito (1986). *Letras de Hoje*, v. 31, n. 2, p. 149-158, 1996.

COLLISCHONN, G.; QUEDNAU, L. As laterais variáveis da Região Sul. In: BISOL, L.; COLLISCHONN, G. (Org.). Português do sul do Brasil: variação fonológica. Porto Alegre: Ed. da PUCRS, p. 154-176, 2009.

COSTA, L. T. Panorama da língua polonesa falada no interior do Paraná: dados do VARLINFE. *Revista X*, v. 15, n. 6, p. 87-99, 2020.

COSTA, L. T. Os sons oclusivos no polonês falado em Mallet (PR). *Revista (Con) Textos Linguísticos*, 10 (16), p. 52-66, 2016.

COSTA, L. T.; GIELINSKI, M. Detalhes fonéticos do Polonês falado em Mallet. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, v. 8, n. 10, p. 159-174, 2014.

COSTA, L. T.; LOREGIAN-PENKAL, L. A coleta de dados do banco VARLINFE – variação linguística de fala eslava: peculiaridades e características. *Revista Conexão UEPG*, 11(1), p. 100-110, 2015.

DŁUGOSZ, C. Dicionário de polaco-português/português-polaco. Porto: Editora Porto, 2008.

DŁUGOSZ-KURCZABOWA, K.; DUBISZ, S. Gramatyka historyczna języka polskiego. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2006.

FERRAZ, A. P. O panorama linguístico brasileiro: a coexistência de línguas. *Filologia Linguística Portuguesa*, n. 9, p. 43-73, 2007.

FLEGE, J. Language contact in bilingualism: phonetic system interactions. In: COLE, J.; HUALDE, J. I. *Laboratory Phonology 9*, Berlim: Mouton de Gruyter, 2007. p. 353-380.

GUSSMANN, E. The phonology of Polish. New York: Oxford University Press, 2007.

HORA, D. Variação da lateral /l/: correlação entre restrições sociais estruturais. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 29-44, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 16 de março de 2021.

JASSEM, W. Polish. *Journal of the International Phonetic Association*, v. 33(1), p. 103-108, 2003.

KAWKA, M. Os brasileirismos do dialeto polono-brasileiro. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 1982.

KENT, R. D.; READ, C. Análise acústica da fala. Tradução Alexsandro Rodrigues Meireles. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KENT, R. D.; READ, C. The acoustic analysis of speech. San Diego: Singular Publishing Group, 1992.

LABOV, W. Unendangered dialect, endangered people: the case of african american vernacular English. *Transforming Anthropology*, 18(1), p. 15-27, 2010.

LEE, S. H. Fonologia lexical do português. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 23, p. 103-120, 1992.

LEE, J. The systematic patterning of epenthetic vowels with special reference to English loanwords in Korean. *Dissertação* – University of Essex, Düsseldorf, 2001.

MAPEAMENTO: Dialetos e variedades polonesas. Disponível em: <http://www.dialektologia.uw.edu.pl/>. Acesso em: 20 de abril de 2021.

MADELSKA, L. Słownik wariantywności fonetycznej współczesnej polszczyzny. (z CDROM). Kraków, 2005.

MASSINI-CAGLIARI, G. D. Epêntese e paragoge: processos fonológicos distintos. In: Congresso Internacional da Abralin e Instituto Linguístico, 14, 2000. Florianópolis: Associação Brasileira de Linguística, 2000. p. 400- 410. CD-ROM.

NIEWIADOMSKI, S. E.; COSTA, L. T. Lenição e epêntese em grupos consonantais tautossilábicos na língua polonesa falada em Cruz Machado, Paraná. *Revista Palimpsesto*, n. 18, p. 415-439, 2018.

NIEWIADOMSKI, S. E. Aspectos sonoros da língua polonesa em Cruz Machado no Paraná. *Dissertação* (Mestrado) – Guarapuava, Paraná, 2019, 127p.

ORZEŁ-DERĘŃ, K. Meandry wielokulturowości. Tożsamość dzieci i dorosłych w społeczeństwie wielokulturowym na przykładzie Polonii brazylijskiej w municipium Cruz Machado. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, v. 2, n. 4, p. 41-54, 2014.

PADGETT, J.; ZYGIS, M. The evolution of sibilants in Polish and Russian. *Journal of Slavic Linguistics*, v. 15(2), p. 291-324, 2007.

PINHO, A. J.; MARGOTTI, F. W. A variação da lateral pós-vocálica /l/ no português do Brasil. *Working papers em linguística*, v. 11, n. 2, p. 67-88, 2010.

- RIESEMBERG, A. *A instalação humana no vale do Iguaçu*. Curitiba, 1973.
- ROCKENBACH, I. *Dados históricos e memórias de Cruz Machado*. Cuiabá: [s. ed], 1996.
- SILVA, T. C. *Dicionário de fonética e fonologia*. São Paulo: Editora Contexto, 2011.
- SILVA, T. C. *Fonética e fonologia do português*. São Paulo: Editora Contexto, 2001.
- WACHOWICZ, R. *As escolas da colonização polonesa no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2002.

ANÁLISE ACÚSTICA DA VOZ: MEDIDAS CEPSTRAIS E MULTIPARAMÉTRICAS EM INDIVÍDUOS DISFÔNICOS

Ana Paula Dassie-Leite (UNICENTRO)

Letícia Oliveira dos Reis (UNICENTRO)

Eliane Cristina Pereira (UNICENTRO)

Perla do Nascimento Martins (UNICENTRO)

INTRODUÇÃO

A voz é o mecanismo humano responsável por estabelecer uma das principais formas do sujeito se relacionar com o exterior, por meio de sua comunicação com o outro. Além disso, ela é nossa identidade sonora, com características únicas e específicas para cada sujeito. A voz é composta por dois aspectos essenciais: o biológico, que envolve a fisiologia e as especificidades das estruturas e da emissão; e o social, que se refere à forma com que a voz é cotidianamente utilizada e suas singularidades (ZITTA, 2005).

Uma voz considerada saudável possui harmonia em sua produção, obtendo-se um som de boa qualidade, sem a necessidade de se fazer um esforço excessivo ou de se sentir qualquer desconforto ao falar. Quando há qualquer tipo de dificuldade nesses aspectos, é possível que se esteja diante de uma disfonia (ZITTA, 2005). De acordo com Behlau (2001), uma disfonia representa qualquer desconforto na emissão vocal que impeça a produção natural da voz, como falta de resistência, variação na frequência fundamen-

tal (F_0), cansaço, esforço vocal, rouquidão, variação da intensidade, dificuldade na projeção, entre outros aspectos.

Considerando os aspectos supracitados, já é amplamente descrito que as disfonias ou distúrbios vocais podem impactar negativamente na qualidade de vida das pessoas e produzirem efeitos indesejados nas relações sociais e/ou profissionais (NEMR *et al.*, 2005). Nesse sentido, a Fonoaudiologia, em enfoque voltado à clínica vocal, vem discutindo intensamente e produzindo evidências científicas acerca dos melhores procedimentos a serem adotados durante a avaliação e a reabilitação de sujeitos que procuram por atendimento em decorrência de queixas relacionadas à voz.

A avaliação da voz é multidimensional e envolve vários procedimentos que, associados, permitem a caracterização de uma voz como saudável ou não, diagnosticando possíveis distúrbios vocais/disfonias e, também, para condutas e encaminhamentos para acompanhamentos terapêuticos. Dentre os procedimentos envolvidos na avaliação vocal, existe a análise perceptivo-auditiva, a qual obtém dados referentes à qualidade vocal de um(a) paciente por meio da escuta de um(a) profissional qualificado(a). Embora seja uma forma mais subjetiva de avaliação, a análise perceptivo-auditiva é essencial para que se possa colher dados sobre a sensação que aquela determinada voz traz ao ouvinte, levando em consideração que a avaliação de um indivíduo com queixas vocais necessita de um ouvido treinado capaz de interpretar os interpasses que aquela voz demonstra ao ser produzida (ECKLEY *et al.*, 2008). Com isso, a análise perceptivo-auditiva pode ser realizada de diversas formas e uma delas é por meio da escala GRBASI (HIRANO, 1981; DEJONCKERE *et al.*, 1996), em que o(a) fonoaudiólogo(a) analisa os seguintes aspectos: *Grade* (grau de disfonia), *Roughness* (rugosidade), *Breathiness* (soprosidade), *Asteny* (astenia), *Strain* (tensão) e *Instability* (instabilidade).

Com o passar do tempo, encontrou-se a necessidade de se buscar técnicas objetivas na tentativa de contribuir de forma mais efetiva com a avaliação dos distúrbios vocais. Com isso, a análise acústica da voz começou a ser inserida com o intuito principal de realizar a mensuração de diferentes parâmetros e, assim, ser complementar à avaliação perceptivo-auditiva na clínica vocal (ZITTA, 2005).

A análise acústica da voz vem contemplando algumas medidas tradicionais, relacionadas à perturbação do sinal vocal (como *Jitter* e *Shimmer*) e ao ruído vocal (HNR – Proporção Harmônico Ruído), visando a mensuração das alterações vocais, com foco principal no acompanhamento da evolução clínica do paciente. No entanto, tais medidas nem sempre têm se mostrado fortemente associadas à avaliação perceptivo-auditiva da voz e à lesão/alteração laríngea apresentada (BROCKMANN-BAUSER; DRINNAN, 2011).

Nesse sentido, outras medidas passaram a ser desenvolvidas e pesquisadas, principalmente nos últimos anos, na tentativa de se obter dados acústicos mais robustos e mais concordantes com os outros procedimentos envolvidos na avaliação vocal. Dentre eles, encontram-se as avaliações com medidas cepstrais, que mensuram o quanto a periodicidade do sinal se destaca em relação ao ruído presente na voz (LOPES *et al.*, 2019) e as medidas multiparamétricas, que compilam uma série de outras medidas na obtenção de um escore único.

A análise cepstral, que envolve a extração da medida de Proeminência do Pico Cepstral Suavizada (CPPS), tem se mostrado uma alternativa para a avaliação de sinais vocais com maior desvio, desde que a Associação Americana de Fonoaudiólogos (ASHA), em 2018, relatou sobre sua robustez e sobre a possibilidade de se tornar uma das medidas mais importantes na clínica vocal (PATEL *et al.*, 2018). É capaz de determinar e produzir estimativas de periodicidade e/ou ruído adicional sem a identificação de limiares de ciclo individuais, conforme recomendado na extração de medidas de perturbação e de ruído (DEJONCKERE; WIENEKE, 1996).

A Cepstral Peak Prominence (CPP) é uma medida da amplitude relativa do pico cepstral do sinal vocal, que foi desenvolvida para medir o grau de periodicidade do sinal vocal acima dos ruídos presentes na emissão, e CPPS é uma modificação do CPP em que há melhor acurácia e que facilita a extração da medida por meio do sinal de fala. A literatura tem mostrado uma forte relação entre os valores de CPPS e outros dados da avaliação vocal, como da avaliação perceptivo-auditiva, que apesar de subjetiva, é padrão ouro na avaliação clínica da voz ainda nos dias de hoje (AWAN *et al.*, 2009). Nesse sentido, é relevante compreendermos melhor a utilização desta me-

dida, considerando-se a importância de ações assertivas nas disfonias comportamentais e orgânicas e a importância de diagnósticos precisos.

O Acoustic Voice Quality Index (AVQI) é um tipo de medida acústica multiparamétrica composta pela junção de seis medidas, sendo elas CPPS, HNR, Shimmer local %, Shimmer local dB, “General slope of the spectrum slope” e “Tilt of the regression line through the spectrum”, que resultam em um escore único, o qual indica o percentual de qualidade de uma determinada voz (ENGLERT *et al.*, 2019a). De acordo com estudos, o AVQI é uma forma de se realizar análises acústicas da voz com o objetivo de obter dados quantificados sobre a qualidade vocal de forma mais objetiva e completa, uma vez que a função vocal possui uma multiplicidade de fatores envolvidos em sua produção e nenhuma medida específica é capaz de mensurar as especificidades de uma voz (ZITTA, 2005; ENGLERT, 2020).

A extração das medidas acústicas de CPPS e de AVQI são realizadas por meio do *software* PRAAT. Para o CPPS seguem-se passos de ícones do próprio programa, sendo possível a análise de emissões sustentadas e encadeadas separadamente. Já o AVQI é extraído por meio de *script* inserido no programa, ao analisar conjuntamente amostras de vogal sustentada e fala encadeada. Entende-se que, para que se possa realizar a análise acústica de forma adequada, o(a) profissional deve ser qualificado(a), além de ter experiência e conhecimento sobre os programas, sobre as especificidades das gravações das amostras, a estruturação do banco de dados e os parâmetros de referência (MEDINA *et al.*, 2015).

Investigar de forma mais aprofundada os dados de CPPS e AVQI pode contribuir para o delineamento das ações fonoaudiológicas, junto aos sujeitos disfônicos, durante a avaliação e o processo terapêutico na clínica vocal. Por este motivo, o presente estudo teve o objetivo de analisar os resultados destas medidas nos indivíduos disfônicos que procuraram por serviço de Fonoaudiologia devido a queixas vocais. Além disso, buscou-se relacionar/correlacionar os resultados de CPPS e AVQI com alguns dados sociodemográficos, dados da avaliação perceptivo-auditiva da voz e dados de medidas acústicas tradicionalmente empregadas na clínica de voz.

MÉTODO

Tipo de estudo

Trata-se de um estudo observacional, analítico e transversal. Foram analisadas amostras vocais do Laboratório de Voz (LABORVOZ), do *campus* de Irati da UNICENTRO, referentes a indivíduos que buscaram atendimento fonoaudiológico por apresentarem queixas vocais. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO, *campus* Irati, sob o número 4.612.383 (CAAE: 44428921.4.0000.8967), e todos os participantes assinaram termo de consentimento para uso dos dados.

Casuística

Foram coletadas informações de 96 pacientes disfônicos, ambos os sexos, com idade igual ou superior a 16 anos (retirando-se alterações advindas do processo de desenvolvimento vocal infantil e/ou processo de muda vocal). Foram excluídos indivíduos cujas amostras vocais estavam incompletas ou aqueles cujas gravações tiveram problemas técnicos gerando ruído adjacente ao sinal vocal.

Procedimentos

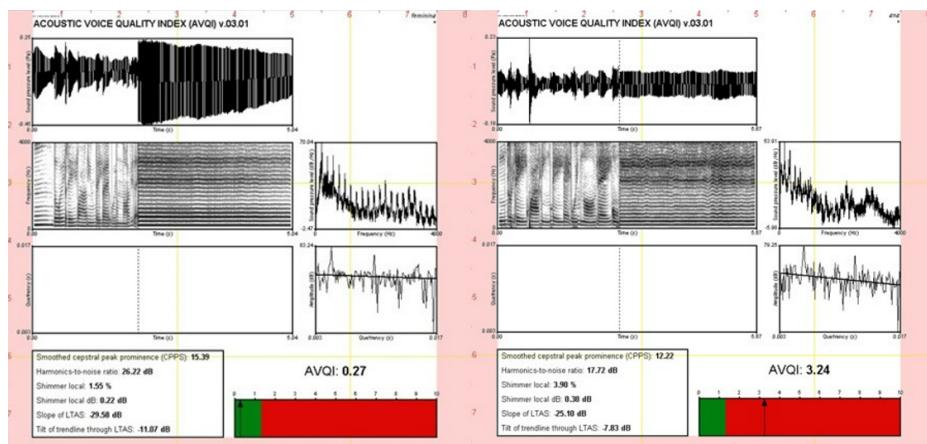
Inicialmente foram coletados dados de identificação dos indivíduos quanto ao sexo e a idade; na sequência, foram realizados os seguintes procedimentos:

- Gravação de voz: foram gravadas emissões de vogal sustentada /a/ e de contagem de números (1 a 10). O procedimento foi realizado em sala acusticamente tratada, com uso do microfone unidirecional *SHURE SM58* acoplado a interface de áudio *M Audio*, posicionado frontalmente à boca, em distância de 5 centímetros. Paciente foi orientado a manter-se sentado, com o tronco ereto e costas apoiadas na cadeira, braços relaxados, mãos apoiadas nas pernas e pés apoiados no chão.

- Edição das amostras: realizada no *software* Audacity 2.3.3., de forma a excluir o primeiro segundo de emissão, considerando os cinco segundos subsequentes, excluindo-se o restante das amostras e os momentos de silêncio. Para as emissões mais curtas foi excluído 0,5 segundos iniciais, mantendo apenas os três segundos subsequentes, foram desconsiderados momentos de silêncio e o restante da amostra. Na contagem de números, a edição foi feita de forma a retirar apenas os momentos de silêncio entre as emissões, no início e no final da gravação. As amostras de vogal sustentada foram salvas como “sv” e as de fala encadeada como “cs”, sendo esse o nome necessário para que o programa PRAAT processe as análises de AVQI.
- Análise acústica do AVQI: realizada no programa Praat, utilizando um *script* de acordo com a fórmula proposta por Barsties e Maryn (2016). As amostras de fala encadeada e vogal sustentada foram colocadas simultaneamente no programa seguindo as orientações do *script*. Esse *script* analisa as amostras e gera um arquivo final que determina o valor de AVQI, sendo que, para esse relatório final, os seguintes passos foram utilizados:
 1. Dentro do programa Praat importaram-se as duas amostras (fala encadeada e emissão sustentada), nomeadas, respectivamente, como “cs” e “sv”;
 2. Com as duas amostras selecionadas, clicou-se na opção “*Open Praat script*” para importar o *script*, sendo necessário excluir a parte “*Comment*”.
 3. Para rodar o *script*, clicou-se em “*Run*”.

Abaixo, a Figura 1 apresenta a análise do AVQI na versão ilustrada.

Figura 1 – Exemplos de extração do AVQI pelo PRAAT: à esquerda, com resultado (seta) na faixa verde – resultado normal; à direita, com resultado (seta) na faixa vermelha – resultado alterado



Nota: Em ambas as imagens, no canto superior esquerdo, observa-se a entrada de áudio e, logo abaixo, a espectrografia das amostras utilizadas. No canto inferior esquerdo os resultados das medidas isoladas compiladas para a extração do AVQI.

Fonte: As autoras

- Análise acústica do CPPS: realizada no programa PRAAT, seguindo-se os seguintes passos:
 1. A amostra de interesse foi selecionada (vogal sustentada ou fala encadeada);
 2. Clicou-se no ícone “*Analyze periodicity*” e foi selecionado o item “*To power cepstrogram*”;
 3. Não foram realizados ajustes para extração do CPPS, mantendo os seguintes valores: *Pitch floor* = 60 Hz; *Time step* = 0,002s; *Maximum frequency* = 5000 Hz; *Pre-emphasis from* = 50 Hz;
 4. Circunstante a isso, foi gerado um ícone da emissão analisada renomeada como “*powercepstrogram*” e, após selecionada essa opção, clicou-se no ícone “*Query*”;

5. No ícone “Get CPPS” foram realizados os seguintes ajustes: *Substract tilt before smoothing* = No; *Time Averaging window* = 0,01s; *Quefrency averaging window* = 0,001s; *Peak search pitch range* = 60-330 Hz; *Peak search tolerance (0-1)* = 0,05; *Interpolation* = Parabolic; *Tilt line quefrency range* = 0,001 – 0,0s; *Line type* = straight; *Fit method* = robust.
- Análise acústica das medidas tradicionais: realizada no programa PRAAT, foram analisadas as medidas de perturbação *Jitter* e *Shimmer* e de ruído HNR, utilizando-se as mesmas amostras vocais, a partir dos ícones “view and edit” + “voice report”;
 - Avaliação perceptivo-auditiva da voz: realizada por três juízas fonoaudiólogas especialistas em voz, que analisaram as duas amostras separadamente, as quais foram apresentadas de forma aleatória, informando apenas sexo biológico e idade. Para a análise foram repetidas 16 amostras (12% do total de amostras) para assegurar maior confiabilidade nos resultados. As juízas fizeram a avaliação através dos parâmetros da escala GRBASI, por meio de análise numérica de 4 pontos, sendo 0 – ausência do desvio, 1 – alteração discreta, 2 – alteração moderada e 3 – alteração intensa. Foi solicitado às juízas que fizessem as análises com fone de ouvido, em lugar silencioso, podendo repetir quantas vezes fossem necessárias e com prazo suficiente para não influenciar na sobrecarga de análises. Foi realizada análise de Kappa para verificar a concordância interna das juízas. Das três juízas, duas tiveram valor de concordância de Kappa superior a 0,6 (substancial) para o grau geral do desvio com a amostra de vogal e para o grau geral do desvio com a amostra de números. No entanto, destas duas, apenas uma apresentou valores de concordância superiores a 0,6 em todos os parâmetros isolados da GRBASI e, por isso, teve sua análise selecionada para a composição dos dados perceptivo-auditivos do presente estudo.

Análise de dados

Para a análise dos dados, os resultados obtidos foram tabulados em planilha Excel e as análises realizadas pelo *software* Statistica for Windows, versão 10.0, StatSoft Inc. Foram realizadas análise descritiva das variáveis estudadas e análises inferenciais, tendo-se os valores de CPPS e AVQI como variáveis dependentes principais. Para a comparação dos resultados de CPPS e AVQI, entre os sexos e nas diferentes faixas etárias, foi utilizado o teste não paramétrico de Mann-Whitney, devido à distribuição não normal dos dados evidenciados pelo teste de normalidade de Shapiro Wilk. Para a correlação entre as variáveis dependentes principais e os valores de medidas acústicas de perturbação e ruído, e para correlação entre as variáveis dependentes principais e variáveis da avaliação perceptivo-auditiva foi utilizado o teste de Correlação de *Spearman*, não paramétrico, também devido à distribuição não normal dos dados. Para análise da força de correlação, os coeficientes foram classificados em correlação fraca – valores de 0,1 a 0,3, correlação moderada – valores de 0,4 a 0,6, e correlação forte – valores acima de 0,6 (DANCEY; REIDY, 2006). Para todas as análises inferenciais, foi adotado nível de significância de 5% ($p > 0,05$).

RESULTADOS

Participaram da pesquisa 96 pacientes disfônicos, sendo 66 mulheres e 30 homens, com idades entre 18 e 80 anos. As mulheres apresentaram média de idade de 40,96 anos (dP 18,16) e os homens apresentaram média de idade de 42,93 anos (dP 20,75), sem diferença estatisticamente significante entre os sexos ($p>0,05$).

A Tabela 1 evidencia os resultados descritivos das variáveis referentes ao CPPS e ao AVQI. Os valores medianos de CPPS apresentaram-se próximos a 14 dB na vogal sustentada e a 8 dB na contagem de números; valores de AVQI foram próximos a 2,0.

Tabela 1 – Análise descritiva de CPPS e AVQI, em indivíduos disfônicos

Variável	n	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	Desvio-padrão (dP)
CPPS vocal sustentada	94	14,68	14,70	3,46	22,02	3,19
CPPS contagem de números	93	8,27	8,08	4,78	13,95	1,62
AVQI	90	2,23	1,91	-1,04	13,60	2,02

Nota: CPPS – Proeminência do Pico Cepstral Suavizada; AVQI – Acoustic Voice Quality Index. O número total de sujeitos em cada análise varia, uma vez que as amostras de alguns sujeitos não possibilitaram análise da referida medida pelo programa.

Fonte: As autoras

Homens e mulheres diferenciaram-se apenas em relação aos resultados do CPPS da vogal sustentada, com valores inferiores obtidos pelas mulheres nesta medida. Adultos e idosos apresentaram resultados semelhantes nas três variáveis dependentes principais estudadas (Tabela 2).

Tabela 2 – Comparaçāo entre os valores de CPPS e AVQI e as variáveis categóricas sexo e idade, em indivíduos disfônicos

Variáveis	Grupo	N	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	dP	P
CPPS vocal	Feminino	64	14,35	14,20	7,60	22,02	2,83	0,017*
	Masculino	30	15,39	16,04	3,46	21,70	3,81	
CPPS números	Feminino	63	8,41	8,31	4,78	13,95	1,68	0,139
	Masculino	30	7,96	7,83	5,85	11,78	1,46	
AVQI	Feminino	60	2,36	2,00	-1,04	13,60	2,12	0,251
	Masculino	30	1,96	1,63	-0,11	7,46	1,82	
CPPS vocal	Adultos	70	14,97	14,95	7,60	20,65	2,66	0,235
	Idosos	21	13,75	14,08	3,46	22,02	4,66	
CPPS números	Adultos	70	8,29	8,01	5,91	11,87	1,33	0,461
	Idosos	20	8,06	7,93	4,78	13,95	2,45	
AVQI	Adultos	67	1,88	1,89	-0,32	5,40	1,26	0,053
	Idosos	20	3,53	2,39	-1,04	13,60	3,35	

*p<0,05; Teste de Mann-Whitney. O número total de sujeitos em cada análise varia, uma vez que as amostras de alguns sujeitos não possibilitaram análise da referida medida pelo programa.

Fonte: As autoras

A Tabela 3 mostra a correlação entre as três variáveis dependentes adotadas neste estudo e as variáveis referentes à análise perceptivo-auditiva da voz. A variável CPPS com amostras de números foi correlacionada com a análise perceptivo-auditiva pela escala GRBASI considerando-se também a amostra de números analisada pela juíza. Por sua vez, a variável CPPS com amostras de vogais foi correlacionada com a análise perceptivo-auditiva considerando-se também a amostra de vogais.

A variável AVQI foi correlacionada com o grau geral do desvio vocal considerando-se ambas as amostras e também com os resultados da GRBASI relacionados à amostra de vogais e números separadamente. Houve correlações estatisticamente significantes entre os resultados do AVQI e CPPS para a maior parte dos parâmetros perceptivo-auditivos. No entanto, o parâmetro rugosidade não foi correlacionado com o CPPS quando analisadas as amostras de vogal e não foi relacionado com o AVQI quando foram analisadas tanto a amostra de vogal quanto de números (Tabela 3).

No que se refere às melhores forças da correlação medidas por meio do coeficiente de correlação (*r*), houve correlação negativa moderada entre os resultados do CPPS com vogal e os parâmetros grau geral do desvio vocal e soprosidade; negativa entre os resultados do CPPS com números e o parâmetro grau geral do desvio vocal; positiva entre os resultados do AVQI e os parâmetros do grau geral do desvio e soprosidade (vocal e números separadamente) e grau geral do desvio (considerando-se ambas as amostras conjuntamente). As demais correlações foram consideradas ínfimas ou fracas.

Tabela 3 – Correlação entre os valores de CPPS e AVQI e as variáveis contínuas referentes à análise perceptivo-auditiva da voz, em indivíduos disfônicos

Análise perceptivo-auditiva (APA)	Parâmetros	CPPS vogal		CPPS números		AVQI	
		R	p	r	p	r	p
APA vocal sustentada	Grau geral do desvio (G)	-0,44	0,00*			0,48	0,00*
	Rugosidade (R)	-0,02	0,85			0,15	0,15
	Soprosidade (B)	-0,68	0,00*			0,56	0,00*
	Astenia (A)	-0,25	0,02*			0,24	0,02*
	Tensão (S)	0,37	0,00*			-0,26	0,01*
	Instabilidade (I)	-0,22	0,04*			0,22	0,04*

APA contagem de números	Grau geral do desvio (G)	-0,47	0,00*	0,49	0,00*
	Rugosidade (R)	-0,30	0,00*	0,15	0,16
	Soprosidade (B)	-0,30	0,00*	0,59	0,00*
	Astenia (A)	-0,13	0,23	0,28	0,01*
	Tensão (S)	0,11	0,28	-0,32	0,00*
	Instabilidade (I)	-0,25	0,02*	0,16	0,14
APA vocal e números	Grau geral do desvio (G)			0,56	0,00*

*p<0,05. Teste de Correlação de Spearman

Fonte: As autoras

Por fim, os resultados também indicaram correlações estatisticamente significantes entre as medidas de CPPS e AVQI e outras medidas acústicas tradicionalmente empregadas na clínica vocal. As correlações com maior força (moderada) ocorreram com a variável *Jitter* (Tabela 4). CPPS correlacionou-se negativamente com *Shimmer* de forma fraca (Tabela 4).

Tabela 4 – Correlação entre os valores de CPPS e AVQI e as variáveis contínuas referentes à análises acústicas das medidas de perturbação *Jitter* e *Shimmer* e da medida Proporção Harmônico-Ruído (HNR)

ANÁLISE ACÚSTICA DA VOZ	CPPS VOGAL		CPPS NÚMEROS		AVQI	
	r	p	R	p	r	p
	<i>Jitter</i>	-0,47	0,00*	-0,43	0,00*	0,51
<i>Shimmer</i>	-0,33	0,00*	-0,31	0,00*	0,43	0,00*
HNR	0,38	0,00*	0,43	0,00*	-0,52	0,00*

*p<0,05. Teste de Correlação de Spearman

Fonte: As autoras

DISCUSSÃO

A voz é um fenômeno multidimensional em que múltiplos recursos estão envolvidos e, em razão disso, a avaliação vocal deve abranger diversos parâmetros de observação e de análise (BEHLAU, 2001). Estudos norteadores sobre a voz sugerem que a avaliação vocal completa contenha análise perceptivo-auditiva, análise acústica do sinal sonoro, exame de laringe e au-

topercepção da voz (DEJONCKERE *et al.*, 2001; NAYAK *et al.*, 2005). Essas quatro formas de avaliação, complementares entre si, estão em constante transformação com inúmeras pesquisas sendo desenvolvidas com o objetivo de melhorar a precisão diagnóstica. No presente estudo as medidas ceptrais da análise acústica do sinal sonoro, bem como suas correlações com a análise perceptivo-auditiva foram focos das investigações, já que as medidas ceptrais têm se destacado na diferenciação entre vozes saudáveis e disfônicas.

Na clínica vocal, a análise acústica tem sido cada vez mais utilizada como procedimento complementar no processo de avaliação de uma voz ou de suas alterações, relacionadas ou não à presença de disfonias. Nesse contexto, as medidas ceptrais, baseadas na análise espectral da onda sonora, estão sendo utilizadas devido à sua robustez e eficácia na análise de amostras vocais, pois possibilitam determinar a frequência fundamental (f_0) e fornecer estimativas de aperiodicidade e/ou de ruído aditivo, que podem ser verificadas tanto em emissões sustentadas como em fala encadeada (LOPES; DAJER; CAMARGO, 2019).

No presente estudo, a média de idade dos pacientes foi semelhante entre os sexos, mostrando que a maioria dos pacientes disfônicos buscaram tratamento vocal aproximadamente aos 40 anos, independentemente do sexo. Foi observada uma maior ocorrência de pacientes do sexo feminino, o que corrobora a hipótese de que mulheres apresentam mais chances de manifestar queixa de disfonia do que os homens (FERREIRA; SILVA; FELÍCIO, 2016) e procuram mais os serviços de saúde para tratamento (MENEZES *et al.*, 2011).

Quanto aos resultados descritivos, independentemente do sexo, os valores medianos do CPPS se apresentaram abaixo dos valores relatados em outros estudos com sujeitos vocalmente saudáveis (AWAN *et al.*, 2009, 2016; LOPES *et al.*, 2019), sendo que esses achados são sugestivos de que vozes desviadas apresentam menor periodicidade, com harmônicos menos definidos e, consequentemente, valores de CPPS menores (LOPES *et al.*, 2019). Em relação ao AVQI, os valores apresentados estão acima do valor de corte indicado para o parâmetro (ENGLERT *et al.*, 2019a), mostrando que quanto maior o desvio vocal mais expressivo é o valor observado nessa medida. As

medidas acústicas CPPS e AVQI têm sido consideradas medidas robustas e válidas para avaliar acusticamente a qualidade vocal, e o presente estudo evidenciou a capacidade destas medidas diferenciarem indivíduos vocalmente saudáveis de indivíduos classificados como disfônicos, condição de grande relevância para prática clínica (MARYN *et al.*, 2010; LOPES *et al.*, 2019).

Na comparação entre as variáveis analisadas, mulheres apresentaram valores inferiores de CPPS da vogal sustentada, quando comparadas aos homens. Esse achado pode estar relacionado às questões anatomo-fisiológicas, devido à proporção glótica da laringe feminina e consequente fechamento posterior incompleto das pregas vocais (CHEN; GILBERT, 2015), condição essa que, associada à disfonia, pode resultar em uma aperiodicidade dos ciclos glóticos e presença de ruído na emissão mais expressiva que nos homens. Adultos e idosos disfônicos apresentaram resultados semelhantes nas três medidas estudadas, o que demonstra que, em relação aos indivíduos disfônicos, a presbifonia parece não ser um fator adicional de piora, em relação aos indivíduos disfônicos adultos. Vale destacar que todos os indivíduos desta pesquisa buscaram tratamento vocal, o que demonstra que a alteração vocal era suficiente para afetar a qualidade de vida a ponto de fazer os participantes procurarem tratamento.

Houve correlações significantes entre os valores das medidas acústicas CPPS e AVQI, nas emissões da vogal sustentada e contagem dos números, e a avaliação perceptivo-auditiva, esta considerada ‘padrão ouro’ na avaliação clínica da voz (BEHLAU, 2001; AWAN *et al.*, 2009).

Para a análise da emissão da vocal sustentada, observou-se que à medida que o grau geral do desvio vocal, a soprosidade, a astenia e a instabilidade aumentaram, o CPPS diminuiu, porém, quando a tensão aumentou, o CPPS também aumentou. No AVQI, quando o grau geral do desvio vocal, a soprosidade, a astenia e a instabilidade aumentaram o valor da medida também aumentou, com exceção do parâmetro tensão, em que o AVQI diminuiu. Resultados semelhantes foram observados na contagem dos números, sendo que quando o grau geral do desvio vocal, a rugosidade, a soprosidade, e a instabilidade aumentaram, o CPPS diminuiu. Quanto ao AVQI, quando o grau geral do desvio vocal, a soprosidade e a astenia aumentaram, o AVQI

também aumentou, porém quando a tensão aumentou o AVQI diminuiu. Em relação à análise perceptivo-auditiva da vogal sustentada e da contagem dos números associadas, quando o grau geral aumentou o AVQI também aumentou. Sendo assim, percebeu-se correlação inversamente proporcional entre a maioria dos parâmetros perceptivo-auditivos e o CPPS, e diretamente proporcional ao AVQI, exceto para a tensão que se manifestou de forma contrária para as duas medidas.

Correlação forte foi observada entre o parâmetro perceptivo-auditivo soprosidade e o CPPS da vogal sustentada, e correlações moderadas entre os parâmetros grau geral do desvio vocal e soprosidade, tanto para CPPS quanto para AVQI. Outros estudos também relataram achados semelhantes, em que a medida CPPS se correlacionou fortemente com a soprosidade (EADIE; BAYLOR, 2006; LOWELL *et al.*, 2012) e com grau geral do desvio vocal (HEMAN-ACKAH; MICHAEL; GODING, 2002; LOWELL *et al.*, 2012), mas relataram correlação fraca com o parâmetro rugosidade (HEMAN-ACKAH; MICHAEL; GODING, 2002; EADIE; BAYLOR, 2006; LOWELL *et al.*, 2012). No caso do AVQI, estudos referiram achados relacionados à correlação forte da medida com o grau geral do desvio vocal (KIM *et al.*, 2019; ENGLERT *et al.*, 2019a, 2019b, 2020). No presente estudo, o parâmetro rugosidade não se correlacionou com as medidas CPPS e AVQI.

No caso do parâmetro perceptivo-auditivo tensão, em ambas as medidas acústicas observou-se correlação fraca, sendo que essa característica tem sido relatada como de difícil percepção e avaliação (LOWEL *et al.*, 2012). Fisiologicamente, o aumento de tensão longitudinal das pregas vocais, e consequente o aumento da pressão subglótica, pode favorecer harmônicos com aumento de energia nas frequências mais altas (MARTENS *et al.*, 2007), além de apresentarem valores maiores de CPPS e menores de AVQI, condição que também pode ocorrer em indivíduos com vozes classificadas como saudáveis. Esses resultados do presente estudo reforçam os achados da literatura, e demonstram que as medidas CPPS (AWAN *et al.*, 2009) e AVQI (ENGLERT *et al.*, 2020) refletem de modo significativo e mais preciso a qualidade da voz associada às disfonias.

Nas correlações entre CPPS e AVQI e as medidas acústicas tradicionais de perturbação (*Jitter* e *Shimmer*) e de ruído (proporção harmônico-ruído –

HNR), percebeu-se que no CPPS, vogal sustentada e contagem de números, à medida que o *Jitter* e o *Shimmer* aumentaram, o CPPS diminuiu, porém, à medida que a HNR aumentou, o CPPS também aumentou. Quanto ao AVQI, à medida que o *Jitter* e o *Shimmer* aumentaram, o AVQI também aumentou, porém à medida que a HNR aumentou, o AVQI diminuiu. Percebeu-se que as medidas de *Jitter* e *Shimmer* são inversamente proporcionais ao CPPS da vogal e da contagem dos números, e diretamente proporcional ao HNR. No caso do AVQI, *Jitter* e *Shimmer* são diretamente proporcionais e HNR inversamente proporcional à medida.

As medidas tradicionais de curto termo *Jitter*, *Shimmer* e HNR são muito referidas na literatura, sendo que o *Jitter* é considerado uma medida que quantifica as variações ciclo a ciclo da frequência fundamental (f_0), o *Shimmer* é uma medida utilizada para quantificar flutuações mínimas ciclo a ciclo na amplitude do sinal e o HNR uma medida que associa componentes periódicos, vibração das pregas vocais, e aperiódicos, presença de ruído glótico, principalmente energia entre harmônicos (BEHLAU, 2001; LOPES; DAJER; CAMARGO, 2019). Na prática clínica, de acordo com a literatura, o *Jitter* é considerado preditor da intensidade do desvio vocal, o que o torna sensível na identificação da presença de desvio vocal (MA; YU, 2005) e o *Shimmer* um dos preditores da irregularidade no sinal vocal, sendo sensível para identificar a presença de irregularidade e ainda diminuição da resistência glótica (WOLFE; MARTINS, 1997; LOPES *et al.*, 2017).

As medidas acústicas de *Jitter* e *Shimmer*, embora muito válidas e consolidadas, se analisadas isoladamente, muitas vezes não são concordantes com a avaliação perceptivo-auditiva, não demonstrando quão alterada é uma voz à avaliação, ou não sendo sensíveis para identificar a modificação vocal após a terapia. No presente estudo, tais medidas se correlacionaram com o CPPS e o AVQI, e estas com a análise perceptivo-auditiva, demonstrando a importância do olhar sobre várias dimensões da avaliação vocal.

O presente estudo corrobora a importância da avaliação de múltiplos parâmetros que se complementam e subsidiam a prática clínica cada vez mais assertiva. A pesquisa na área da voz cada vez mais avança, estrutura e se fortalece consolidando a prática clínica baseada em evidências.

CONCLUSÃO

De modo geral, indivíduos disfônicos apresentam valores das medidas cepstrais de CPPS em torno de 14 dB nas emissões sustentadas e de 8dB na fala encadeada, os valores de AVQI observados estão próximos a 1,9.

Indivíduos disfônicos apresentam resultados de medidas cepstrais e multiparamétricas semelhantes, independentemente de sexo e faixa etária, exceto para a medida de CPPS da emissão sustentada, em que as mulheres tendem a apresentar valores menores. De modo geral, quanto maiores as alterações perceptivo-auditivas da voz, menores são os resultados de CPPS e maiores são os resultados de AVQI obtidos pelos indivíduos disfônicos.

De modo geral, o parâmetro rugosidade, quando analisado separadamente, não se correlaciona significativamente com as medidas cepstrais e multiparamétricas. Já o parâmetro soprosidade foi o que apresentou correlações mais fortes, indicando que, quando maior a soprosidade presente em uma voz, menores são os resultados de CPPS e maiores são os resultados de AVQI.

Há correlações estatisticamente significantes entre as medidas estudadas no presente estudo e as demais medidas acústicas de perturbação e ruído tradicionalmente empregadas na clínica, principalmente em relação à variável *Jitter*, indicando-se que quanto maior o *Jitter*, menor o CPPS e maior o AVQI. As correlações com a variável *Shimmer*, embora estatisticamente significantes, são mais fracas.

O presente estudo evidenciou que as medidas acústicas CPPS e AVQI mostraram-se consistentes e válidas para avaliação da qualidade vocal de vozes disfônicas, condição relevante para prática clínica na área de Voz, no que se refere à avaliação e ao acompanhamento da evolução terapêutica de indivíduos disfônicos.

REFERÊNCIAS

AWAN, S. N.; ROY, N.; DROMÉY, C. Estimating dysphonia severity in continuous speech: application of a multi-parameter spectral/cepstral model. **Clinical Linguistics & Phonetics**, 23(11), p. 25-841, 2009.

AWAN, S. N. *et al.* Validation of the Cepstral Spectral Index of Dysphonia (CSID) as a screening tool for voice disorders: development of clinical cutoff scores. **J Voice**, 30(2), p. 130-144, 2016.

BARSTIES, B; MARYN, Y. External Validation of the Acoustic Voice Quality Index version 03.01 with extended representativity. **Ann Otol Rhinol Laryngol.** 2016;125(7):571-83. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/0003489416636131>. PMid:26951063. Acesso em 05 agosto de 2021.

BEHLAU, M. **Voz**: o livro do especialista. v. I. Rio de Janeiro: Revinter, 2001. 348p.

BROCKMANN-BAUSER, M.; DRINNAN, M. J. Routine acoustic voice analysis: time to think again? **Otolaryngology & Head and Neck Surgery**, 19(3), p. 165-170, 2011.

DANCEY, C.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia**: Usando SPSS para Windows. Porto Alegre: Artmed, 2006. 608p.

DEJONCKERE, P. H. Perceptual and laboratory assessment of dysphonia. **Otolaryngologic Clinics of North America**, 33(4), p. 731-750, 2000.

DEJONCKERE, P. H. *et al.* A basic protocol for functional assessment of voice pathology, especially for investigating the efficacy of (phonosurgical) treatments and evaluating new assessment techniques. **European Archives of Oto-rhino-laryngology**, 258(2), p. 77-82, 2001.

DEJONCKERE, P. H. *et al.* Differentiated perceptual evaluation of pathological voice quality: reliability and correlations with acoustic measurements. **Revue de laryngologie-otologie-rhinologie**, 117(3), p. 219-224, 1996.

DEJONCKERE, P. H.; WIENEKE, G. H. Cepstral of normal and pathological voices: correlation with acoustic, aerodynamic and perceptual data. In: BALL, M. J.; DUCKWORTH, M. (ed.). **Advances in clinical phonetics**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1996. p. 217-226.

EADIE, T. L.; BAYLOR, C. R. The effect of perceptual training on inexperienced listeners' judgments of dysphonic voice. **J Voice**, 20, p. 527-44, 2006.

ECKLEY, C. A.; ANELLI, W.; DUPRAT, A. C. Auditory voice-perception analysis sensitivity and specificity in the screening of laryngeal disorders. **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**, 74, p. 168-171, 2008.

ENGLERT, M. *et al.* Validation of the acoustic voice quality index, version 03.01, to the Brazilian Portuguese language. **J Voice**, 2019a.

ENGLERT, M.; LIMA, L; BEHLAU, M. Acoustic voice quality index and acoustic breathiness index: analysis with different speech material in the Brazilian Portuguese. **J Voice**, 34(5), p. 810-e11, 2020.

ENGLERT, M. *et al.* Accuracy of acoustic voice quality index and its isolated acoustic measures to discriminate the severity of voice disorders. **J Voice**, 2020.

ENGLERT, M. *et al.* Acoustic Voice Quality Index-AVQI for brazilian portuguese speakers: analysis of different speech material. **CoDAS**, 31, 2019b.

ENGLERT, M. T. **Validação do Acoustic Voice Quality Index (AVQI) e do Acoustic Breathiness Index (ABI) para o português brasileiro.** Tese (Doutorado em Ciências) – Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, p. 181. 2020.

FERREIRA, C. L. P.; SILVA, M. A. M. R. D.; FELÍCIO, C. M. D. Signs and symptoms of temporomandibular disorders in women and men. **CoDAS**, 28, p. 17-21, 2016.

HEMAN-ACKAH, Y. D.; MICHAEL, D. D.; GODING JR., G. S. The relationship between cepstral peak prominence and selected parameters of dysphonia. **J Voice**, 16(1), p. 20-27, 2002.

HIRANO, M. **Clinical examination of voice.** New York: Springer-Verlag, 1981. 100p.

KIM, G. H.; VON LATOSZEK, B. B.; LEE, Y. W. Validation of Acoustic Voice Quality Index Version 3.01 and Acoustic Breathiness Index in Korean Population. **J Voice**, 2019.

LEONARDO, L. W.; SIMÕES, L. B.; EVANGELISTA, D. S. *et al.* Accuracy of acoustic analysis measurements in the evaluation of patients with different laryngeal diagnoses. **J Voice**, 31 (3), p. 382.e15-382.2.26, 2017.

LOPES, L.W. *et al.* Cepstral measures in the assessment of severity of voice disorders. **CoDAS**, 31, 2019.

LOPES, L.; DAJER, M. E.; CAMARGO, Z. Análise acústica na clínica vocal. In: LOPES, L.; MORETI, F.; RIBEIRO, L. L.; PEREIRA, E. C. (ed.). **Fundamentos e atualidades em voz clínica.** Rio de Janeiro: Thieme Revinter Publicações, 2019. 258p.

LOWELL, S. Y. *et al.* Spectral and cepstral-based acoustic features of dysphonic, strained voice quality. **Ann Otol Rhinol Laryngol.** 121(8), p. 539-48, 2012.

MA, E.; YU, E. Multiparametric evaluation of dysphonic severity. **J Voice**, 20, p. 380-390, 2005.

MARTENS, J. W.; VERSNEL, H.; DEJONCKERE, P. H. The effect of visible speech in the perceptual rating of pathological voices. **Archives of Otolaryngology-Head & Neck Surgery**, 133(2), p. 178-185, 2007.

MARYN, Y. *et al.* Acoustic measurement of overall voice quality: A meta-analysis. **The Journal of the Acoustical Society of America**, 126(5), p. 2619-2634, 2009.

MEDINA, V.; SIMÕES-ZENARI, M.; NEMR, N. K. Acoustic voice analysis: effect of an audio-visual training for speech therapy undergraduates. **Audiology-Communication Research**, 20, p. 123-129, 2015.

MENEZES, L. N. *et al.* Atendimento em voz no ambulatório de fonoaudiologia do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Minas Gerais. **Ciências de Saúde Coletiva**, 16(7), p. 3119-29, 2011.

NAYAK, J.; BHAT, P. S.; ACHARYA, R.; AITHAL, U. V. Classification and analysis of speech abnormalities. **ITBM-RBM**, 26, p. 319-327, 2005.

NEMR, K. *et al.* Comparative analysis of perceptual evaluation, acoustic analysis and indirect laryngoscopy for vocal assessment of a population with vocal complaint. **Rev. Bras. Otorrinolaringol.**, 71(1), p. 13-17, 2005.

PATEL, R. R. *et al.* Recommended protocols for instrumental assessment of voice: American Speech-Language-Hearing Association expert panel to develop a protocol for instrumental assessment of vocal function. **American journal of speech-language pathology**, 27(3), p. 887-905, 2018.

ROY, N. *et al.* Voice disorders in the general population: prevalence, risk factors, and occupational impact. **The Laryngoscope**, 115(11), p. 1988-1995, 2005.

WOLF, V.; MARTIN, D. Acoustic correlates of dysphonia: type and severity. **J Communication Disturb**, 30, p. 403-416, 1997.

ZITTA, S. M. **Análise perceptivo-auditiva e acústica em mulheres com nódulos vocais.** Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica e Informática Industrial do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Curitiba, 131p. 2005.

AS ORGANIZADORAS

Cibele Krause Lemke

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Pós-doutorado pela Universidade de Southampton, Inglaterra, sendo bolsista PDE – CNPq. Docente do Curso de Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO (PPGE). Lidera o grupo de pesquisa Língua, Imigração e Identidade (UNICENTRO/CNPq). Integra o Grupo de Pesquisa NaLíngua (UNESP/CNPq). Pesquisadora na área de estudos linguísticos, com especial interesse em temas que envolvem contextos multilíngues, políticas linguísticas, formação de professores de línguas e práticas pedagógicas.

Cristine Malinoski Pianaro Angelo

Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. Docente do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, *campus* de Irati e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da UNICENTRO. Pesquisadora na área da Linguística Aplicada, com ênfase nos temas: ensino de língua portuguesa, formação docente, dificuldades no ensino e na aprendizagem de leitura e produção escrita. É líder do Grupo de Pesquisa Interação e Ensino (UNICENTRO/CNPq) e participante do Grupo de Pesquisa Interação e Escrita (UEM/CNPq).

Luciane Trennephel da Costa

Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná. Docente do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, *campus* de Irati e do Programa de Pós-

Graduação *Stricto Sensu* em Letras da UNICENTRO. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Fonética e Fonologia, atuando principalmente nos seguintes temas: róticos, teorias linguísticas, descrição linguística, línguas eslavas faladas no Paraná e variação linguística. É líder do Grupo de Pesquisa FAVO – Investigações Acústicas de Fala e Voz, vice-líder do grupo Variação Linguística de Fala Eslava – VARLINFE e pesquisadora do Grupo Interação e Ensino. É membro do Programa Permanente de Extensão Núcleo de Estudos Eslavos – NEES e coordenadora do Laboratório de Fonética e Fonologia do NEES.

AUTORES

Adriana Delmira Mendes Polato

Professora de Língua Portuguesa e Linguística Aplicada do Colegiado de Letras da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, *campus* de Campo Mourão). É pesquisadora permanente vinculada ao Programa Interdisciplinar de Pós-graduação Sociedade e Desenvolvimento na mesma Universidade. Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Suas pesquisas envolvem a prática de análise linguística e suas relações com a leitura e com a escrita, a Análise Dialógica do Discurso e análises em perspectiva dialógica que buscam compreender relações sociais a partir de manifestações discursivas. É integrante dos grupos de pesquisa PRADIS – Práticas discursivas na escola (UNESPAR/CNPq) e Interação e escrita (UEM/CNPq).

Adriana Patiño-Santos

Professora Associada da Faculdade de Línguas Modernas e Linguística da Universidade de Southampton, onde trabalha desde 2012. Doutora em Linguística pela Universidade Autônoma de Madrid, Espanha; mestre em Linguística Hispânica pelo Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, Colômbia; e Mestre em Linguística pela Universidade Autônoma de Madrid. Antes de 2012, por mais de 10 anos trabalhou como professora e pesquisadora na Espanha em várias instituições de ensino superior: Universidade Autônoma de Madrid, Universidade Autônoma de Barcelona, Universidade Pompeu Fabra de Barcelona e Universidade Aberta da Catalunha. De 2014 a 2019, coordenou o programa de Doutorado à Distância em Linguística Aplicada da Universidade de Southampton, em colaboração com o British Council no México, e posteriormente foi diretora de Programas de Doutorado. Seus interesses de pesquisa são em multilinguismo,

socialização da linguagem, etnografia sociolinguística e investigação narrativa. Publicou internacionalmente em várias revistas de prestígio e editou coleções, e coeditou números especiais para o *Spanish in Context* (2012) e o *International Journal of Sociology of Language* (2018).

Ana Paula Dassie-Leite

Fonoaudióloga graduada pela Universidade Metodista de Piracicaba. Especialista em Voz pelo CFFa (CEV e Santa Casa de São Paulo). Mestre e doutora em Saúde da Criança e do Adolescente pela UNICAMP e UFPR, respectivamente. Atualmente, é professora adjunto do Departamento de Fonoaudiologia da UNICENTRO e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Comunitário na mesma instituição. Tem experiência na área de voz clínica, voz profissional e fononcologia, atuando principalmente na temática de avaliação e reabilitação vocal.

Ângela Francine Fuza

Professora adjunta da Universidade Federal do Tocantins (UFT), docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras/Porto Nacional) e do Programa de Pós-Graduação em Letras – Ensino de Língua e Literatura (PPGL/Araguaína). Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pós-doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), e pós-doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/Capes). É membro do Grupo de Pesquisa Interação e escrita (UEM/CNPq). Coordena o projeto de pesquisa “A escrita em contextos de ensino e de aprendizagem” (UFT) e o Grupo de pesquisa Práticas de Linguagens (UFT/CNPq). É membro do Grupo de Pesquisa Interação e Escrita (UEM-UFT/CNPq). Membro do GT – Gêneros Textuais/Discursivos da ANPOLL. Possui publicações sobre as práticas de leitura, escrita e análise linguística em situação de ensino, o trabalho com os gêneros discursivos e a formação do professor, no âmbito da Linguística Aplicada.

Camilo Ballena

Professor de língua wichi no Centro de Pesquisa e Treinamento para a Modalidade Aborígene (CIFMA) e na Universidade do Chaco Austral (UNCAUS). É membro do Conselho da Língua Wichi e pesquisador colaborador do Centro de Estudos da Linguagem em Sociedade (CELES). Escreveu materiais de ensino e

um guia para alfabetização de adultos em wichi, bem como vários artigos sobre o ensino dessa língua. Atualmente, pesquisa a transmissão e o uso da escrita wichi e coordena a editora *Wichi Lhomet*, dedicada à publicação de materiais de ensino literário em wichi.

Cibele Krause Lemke

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Pós-doutorado pela Universidade de Southampton, Inglaterra, sendo Bolsista PDE – CNPq. Docente do Curso de Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO (PPGE). Lidera o grupo de pesquisa Língua, Imigração e Identidade (UNICENTRO/CNPq). Integra o Grupo de Pesquisa NaLíngua (UNESP/CNPq), dedicando-se à temáticas relacionadas ao bilinguismo/multilinguismo na região sul do Brasil. Pesquisadora na área de estudos linguísticos, com especial interesse em temas que envolvem contextos multilíngues, políticas linguísticas, formação de professores de línguas e práticas pedagógicas. Em sua atuação, destacam-se parcerias, nacionais e internacionais, bem como publicações de diversos artigos científicos e capítulos de livro.

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo

Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. Docente do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, *campus* de Irati e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da UNICENTRO. Pesquisadora na área da Linguística Aplicada, com ênfase nos temas: ensino de língua portuguesa, formação docente, dificuldades no ensino e na aprendizagem de leitura e produção escrita. É líder do Grupo de Pesquisa Interação e Ensino (UNICENTRO/CNPq) e participante do Grupo de Pesquisa Interação e Escrita (UEM/CNPq).

Eliane Cristina Pereira

Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO (2005), Especialização em Voz pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia – CFFa (2011), Curso de Especialização em Voz pelo Centro de Estudos da Voz – CEV (2017), Mestrado em Distúrbios da Comunicação pela Universidade Tuiuti do Paraná – UTP (2009) e Doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente pela Universidade Federal do Paraná – UFPR (2016). Professora

doutora do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO (Adjunto A). É uma das coordenadoras do Grupo de Estudos em Voz – GEVOZ-UNICENTRO, desenvolvendo pesquisas sobre avaliação vocal e tratamento dos distúrbios da voz. Tem experiência na área de Fonoaudiologia atuando principalmente nos seguintes temas: voz clínica e disfonias neurológicas.

Eliziane Manosso Streiechen

Professora do Departamento de Letras da UNICENTRO, *campus* Irati (PR). Possui Doutorado em Educação (UEPG), Mestrado em Educação (UNICENTRO). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (ISAL). Graduada em Letras Português/Inglês (SECAL) e bacharel em Letras/Libras (UFSC). Tradutora e intérprete de Libras/Língua Portuguesa (SEED/PR). Possui alguns livros publicados, entre eles: *Língua Brasileira de Sinais – Libras*, pela Editora UNICENTRO de Guarapuava (PR), 2012, *Libras: aprender está em suas mãos*, pela Editora CRV de Curitiba (PR), 2013 (2. ed. 2017), *A aquisição da Libras em um contexto multilingüístico*, pela Editora UNICENTRO, 2017 e *Docência e as interfaces da inclusão* pela Editora Apprehendere de Guarapuava (PR).

Denielli Kendrick

Pesquisadora na área de educação e surdos. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR) (UEPG). Mestra em Educação pela UEPG. Graduada em Pedagogia pela UNICENTRO. Professora de Educação Especial e tradutora/intérprete de Libras/Língua Portuguesa vinculada à Secretaria Estadual de Educação PR (SEED/PR). Compõe a equipe do Centro de apoio ao surdo e aos profissionais da educação de surdos PR-CAS Guarapuava (PR).

Izabela Stąpor

Doutora (PhD), pesquisadora do Instituto de Língua Polonesa na Universidade de Varsóvia (Polônia). Nos anos 2009-2012 trabalhou na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa em Portugal. Principais interesses de pesquisa: história da língua polonesa, evolução do polonês no país e no exterior, contatos da língua polonesa com outras línguas no passado e hoje. Nos últimos anos, conduz pesquisas sobre a língua dos poloneses no Brasil (em particular sobre a língua dos periódicos poloneses como *Gazeta Polska w Brazylii*). Colabora

com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e com a Universidade do Estado do Centro-Oeste do Brasil (UNICENTRO). É gestora do projeto Dicionário da Diáspora Polonesa *On-line*, implementado desde 2017 na Faculdade de Estudos Poloneses da Universidade de Varsóvia. Publicações mais importantes: monografia *Kształtowanie się normy dotyczącej liczebników polskich od XVI do XIX wieku* [A formação da norma sobre a inflexão dos numerais poloneses do século XVI ao XIX] (Varsóvia 2006), coeditora do livro *Wielojęzyczność. Kontakty językowe w rozwoju kultur słowiańskich* [Multilinguismo. Contatos linguísticos no desenvolvimento das culturas eslavas] (coed. S. Dubisz; Pułtusk 2008).

Lara Messina

Professora Universitária de Letras da Universidade Nacional de San Martín e bolsista de doutorado do Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas (CONICET). Faz parte da equipe do Centro de Estudos da Linguagem em Sociedade (CELES), pertencente ao Laboratório de Pesquisas em Ciências Humanas (Faculdade de Letras – UNSAM). No âmbito do CELES, participa de projetos de pesquisa relacionados à revitalização/transmissão das línguas indígenas e à multimodalidade nas práticas de letramento.

Letícia Oliveira dos Reis

Graduanda do curso de Fonoaudiologia na Universidade Estadual do Centro-oeste (UNICENTRO). Integrante do Grupo de Pesquisa GEVOZ do Departamento de Fonoaudiologia. Atualmente, é bolsista de iniciação científica do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), com pesquisa desenvolvida na área de voz.

Luciane Trennephel da Costa

É doutora em Letras na área de Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (2011), mestre em Letras em Teoria e Análise Linguística (2006) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e licenciada em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa (2003) pela mesma universidade. É professora Adjunta C na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, lecionando no curso de Letras Português e no programa de Pós-Graduação em Letras. É docente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Fonética e Fonologia, atuando principalmente

nos seguintes temas: róticos, teorias linguísticas, descrição linguística, línguas eslavas faladas no Paraná e variação linguística. É líder do Grupo de Pesquisa FAVO – Investigações Acústicas de Fala e Voz, vice-líder do grupo Variação Linguística de Fala Eslava – VARLINFE e pesquisadora do Grupo Interação e Ensino. É membro do Programa Permanente de Extensão Núcleo de Estudos Eslavos – NEES e coordenadora do Laboratório de Fonética e Fonologia do NEES.

Patricia Núñez Mercado

Graduada em Inglês e Francês pela Universidad Veracruzana (México). Possui Mestrado em Ensino de Inglês como Língua Estrangeira também pela Universidad Veracruzana e Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade de Southampton (Reino Unido). É docente da Faculdade de Letras da Universidad Veracruzana. Ministra aulas nos cursos de Licenciatura em Língua Inglesa, Licenciatura em Ensino de Inglês (modalidade virtual) e para o Mestrado em Ensino de Inglês como Língua Estrangeira. Seus interesses de pesquisa estão relacionados ao letramento acadêmico de nível superior, processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e processos de formação em pesquisa, dos quais surgiram diversos projetos de pesquisa colaborativa, cujos avanços e resultados foram apresentados em fóruns nacionais e internacionais, bem como na publicação de vários capítulos de livros e artigos.

Perla do Nascimento Martins

Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade de São Paulo (FOB/USP), Mestrado e Doutorado em Ciências com enfoque em Processos e Distúrbios da Comunicação pela Universidade de São Paulo (FOB/USP). Especialista em Voz pelo CEFAC (SP) e pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa). É professora colaboradora do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO – Irati (PR) e desenvolve pesquisas sobre avaliação vocal, tratamento dos distúrbios da voz e voz profissional. Atua principalmente nas áreas de desenvolvimento de voz normal e profissional, avaliação e tratamento dos distúrbios da voz e competência comunicativa humana e empresarial.

Renilson José Menegassi

Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (PR), mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista, com Pós-Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Suas pesquisas envolvem o trabalho com leitura e escrita na formação inicial e continuada do professor de línguas. É líder do Grupo de Pesquisa Interação e Escrita (UEM/CNPq).

Sônia Eliane Niewiadomski

É professora colaboradora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de São Paulo (USP) e também cursa especialização em ensino de cultura polonesa e língua polonesa como estrangeira na Universidade da Silésia (UŚ). Possui mestrado em Letras pela Universidade Estadual do Centro-Oeste e graduação em Letras – Polonês pela Universidade Federal do Paraná.

Virginia Unamuno

Sociolinguista. Há muitos anos pesquisa questões relacionadas à diversidade linguística, à educação bilíngue e à formação de professores indígenas. Fez formação em Buenos Aires, em Barcelona e no Chaco, onde trabalha há dez anos. Além de pesquisa, ensina sociolinguística e metodologia de pesquisa em linguística, tanto em cursos de graduação como de pós-graduação. Trabalha para o CONICET e a UNSAM (Argentina). Gosta de escrever e adora estudar, portanto, descobriu que publicar artigos e livros lhe permite exibir ambos. Seu último livro, *Lenguaje y Educación*, reúne diferentes aulas e trabalhos que realizou.

Wilma dos Santos Coqueiro

Doutora em Letras/área de concentração em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Língua, Literatura e Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Graduada em Letras Português/Inglês pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM). Docente adjunta do colegiado de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, campus de Campo Mourão. Tem

interesse em pesquisas que versem sobre a relação entre os Estudos Culturais e a ficção de autoria feminina contemporânea, com foco em temas relacionados aos processos socioculturais e à formação humana, tais como: identidade, relações de gênero, representações sociais e étnicas e deslocamentos espaciais, entre outros inerentes à condição pós-moderna.