

REVISTA DO GEL

Grupo de Estudos Linguísticos
do Estado de São Paulo

Grupo de Estudos Linguísticos
do Estado de São Paulo

REVISTA DO GEL

ISSN 1984-591X

Revista do GEL	São Paulo	v. 10	n. 1	p. 139	2013
----------------	-----------	-------	------	--------	------

Diretoria do GEL / 2011-2013

Universidade de São Paulo

Presidente: Ieda Maria Alves

Vice-Presidente: Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

Secretária: Giliola Maggio

Tesoureira: Olga Ferreira Coelho

Revista do GEL

revistadogel@gel.org.br

<http://www.gel.org.br/revistadogel>**Comissão Editorial Executiva**

Alessandra Del Ré

Fabiana Comesu

Flávia B. M. Hirata-Vale

Gisele Cristina de Sousa

Luciana Gimenes

Olga Ferreira Coelho

Ruth Lopes

Editora Responsável

Flávia Bezerra de Menezes Hirata Vale

Revisão e Normatização

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira

Diagramação

William de Paula Amado

Conselho Editorial

Antônio Alcir Bernárdez Pécora (Unicamp), Carlos Subirats Rüggeberg (Universidade de Barcelona), Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran (Unesp-Assis), Danilo Marcondes Souza Filho (PUC-RJ), Evani de Carvalho Viotti (USP), Helena Nagamine Brandão (USP), Ieda Maria Alves (USP), Jacques Fontanille (Universidade de Limoges), José Borges Neto (UFRJ), Kanavilil Rajagopalan (Unicamp), Lourenço Chacon (Unesp-Marília), Marco Antônio de Oliveira (UFMG), Maria Célia de Moraes Leonel (Unesp-Araraquara), Maria Filomena Gonçalves (Universidade de Évora), Maria Irma Hadler Coudry (Unicamp), Marta Luján (Universidade do Texas-Austin), Mirta Groppi A. de Varella (USP), Otto Zwartjes (Universidade de Amsterdã), Pierre Swiggers (Universidade Católica Louvain), Raquel Santana dos Santos (USP), Renata Maria Faccuri Coelho Marquazan (Unesp-Araraquara), Roberto Gomes Camacho (Unesp-SJRP), Wilmar da Rocha D'Angelis (Unicamp).

Publicação semestral

Solicita-se permuta/Exchange desired

Revista do GEL / Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. Vol. 1 (2004).
São Paulo: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 2004-

Semestral

ISSN 1984-591X

SUMÁRIO / CONTENTS

EDITORIAL 6

ARTIGOS / ARTICLES

SAMBA PAULISTA: CAIU DE PÉ É SAMBADOR, SAMBEIRO OU SAMBISTA?

*SAMBA PAULISTA: IF YOU LAND ON YOUR FEET YOU ARE
A SAMBADOR, SAMBEIRO OR SAMBISTA*

Mario Santin FRUGIUELE 8

A ESCRITA NA ESCOLA: ESTUDO SOBRE CONFLITOS E ENCONTROS

*THE WRITING IN THE SCHOOL:
A STUDY ABOUT CONFLICT AND MEETINGS*

Mary Elizabeth CERUTTI-RIZZATTI,
Hellen Melo PEREIRA e Rosângela PEDRALLI 35

NOTAS SOBRE A ECOLALIA DO AUTISTA: SEU EFEITO DE EXCLUSÃO

NOTES ON ECHOLALIA IN AUTISM: ITS EXCLUSION EFFECT

Glória Maria Monteiro de CARVALHO e
Manoela de Lira Malta ARAÚJO 65

GRAMATICALIZAÇÃO DA CONSTRUÇÃO “É CLARO QUE”: PADRÕES NA FALA E NA ESCRITA

*GRAMMATICALIZATION OF THE CONSTRUCTION
“É CLARO QUE”: PATTERNS IN SPEECH AND WRITING*

Solange de Carvalho FORTILLI e
Sebastião Carlos Leite GONÇALVES 80

**A CUMULATIVIDADE E A CONTABILIDADE
DOS VERBOS EM KARITIANA**

CUMULATIVITY AND COUNTABILITY IN KARITIANA VERBS

Luciana SANCHEZ-MENDES 107

ÍNDICE DE ASSUNTOS 137

SUBJECT INDEX 138

ÍNDICE DE AUTORES/AUTHORS INDEX 139

EDITORIAL

Este volume da Revista do GEL compõe-se de artigos que tratam da descrição de fenômenos do português do Brasil e de línguas indígenas, nos níveis morfológico, sintático e semântico, e de artigos voltados para a questão da escrita na escola e do processo de verbalização em autistas.

O primeiro artigo, de autoria de Frugiuele, investiga a produção de sentidos e os registros da memória coletiva provenientes da escolha de duas unidades lexicais (sambeiro e sambador), em oposição à forma sambista, com o objetivo de se chegar a um entendimento mais adequado das diferenças e limites atuantes entre dois tipos de samba, o de São Paulo e o do Rio de Janeiro.

No artigo “A escrita na escola: um estudo sobre conflitos e encontros”, Cerutti-Rizzatti, Pereira e Pedralli discutem as práticas de letramento na escola, com foco em conflitos entre letramentos dominantes e letramentos vernaculares no ensino e na aprendizagem de língua materna em espaços de vulnerabilidade social. As autoras concluem que há necessidade de uma efetiva sensibilidade para letramentos vernaculares na escola, bem como o compromisso com a educação para os letramentos dominantes, requerendo de professores e alunos o exercício do olhar para universos não familiares.

Carvalho e Araújo apresentam em seu artigo, intitulado “Notas sobre a ecolalia do autista: seu efeito de exclusão”, uma interessante discussão a respeito da verbalização ecolálica de um adolescente diagnosticado como autista, em contexto de terapia em grupo. As autoras mostram que no caso em tela há um deslocamento raro, singular na ecolalia, que teria provocado, como

efeito, um deslocamento também do investigador, tirando-o de uma posição marcada pela exclusão.

O quarto artigo, de autoria de Fortilli e Gonçalves, trata da construção “é claro (que)”, uma oração matriz na qual se pode encaixar uma oração completiva em posição argumental de sujeito. Com base em amostras de fala e de escrita do português contemporâneo, os autores apresentam evidências de que essa construção está passando por processos de mudança identificados tanto com a gramaticalização quanto com a dessentencialização de orações. Desse modo, a construção passa a ser mono-oracional, e ocorre uma alteração categorial do adjetivo matricial, que passa a ter funcionamento adverbial.

O último artigo se volta para o karitiana, língua indígena brasileira falada em Rondônia. No artigo, Sanchez-Mendes discute propriedades semânticas dos predicados verbais dessa língua, e considera que o domínio verbal da língua é ao mesmo tempo cumulativo e contável, embora as duas noções pareçam teoricamente excludentes. Para tanto, a autora se apoia ainda em outros dados da língua, como pluracionalidade verbal e como os advérbios de frequência e de grau.

Este número reflete a produção diversificada na área de Letras e Linguística no país. Continuamos firmes no intento de cumprir a missão da Revista do GEL, qual seja, a de promover a divulgação científica qualificada da área.

Aos poucos, estamos nos encaminhando para a solução definitiva de todos os problemas técnicos pelos quais o periódico vem passando nos últimos anos e por essa razão agradecemos imensamente a confiança dos autores nesta Revista.

Flávia Bezerra de Menezes Hirata Vale
Editora/UFSCar

SAMBA PAULISTA: CAIU DE PÉ É SAMBADOR, SAMBEIRO OU SAMBISTA?

Mario Santin FRUGIUELE¹

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo central investigar a produção de sentidos e os registros da memória coletiva provenientes da escolha de duas unidades lexicais (sambeiro e sambador) em oposição à forma sambista. O corpus da pesquisa é constituído fundamentalmente de entrevistas livres realizadas com praticantes de uma manifestação cultural conhecida como samba rural paulista (ANDRADE, 1937), em que é possível constatar a preferência pelo uso das unidades sambeiro e sambador. Para procedermos à análise dos dados coletados, utilizamos como pressupostos teóricos recortes feitos nas áreas da dialetologia, sociogeolinguística e análise do discurso de linha francesa, além de outros campos como a terminologia, a sociolinguística e a lexicologia. Os resultados deste trabalho expõem uma distinção significativa entre a escolha lexical feita por participantes de modalidades específicas de samba, sendo possível estabelecer oposições entre o samba atualmente desenvolvido em todo o Brasil, altamente influenciado pelo ritmo procedente do Rio de Janeiro, à secular prática dos sambadores e sambeiros paulistas de outrora. Outrossim, o presente estudo revela, por meio da prática discursiva, a memória coletiva na qual estão inscritos os locutores, permitindo um entendimento mais adequado das diferenças e limites atuantes entre os tipos de samba citados.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa Dialetoal. Análise do Discurso. Léxico. Samba Rural Paulista. Samba de Bumbo. Cultura Caipira.

¹ Universidade de São Paulo. *mariosfru@gmail.com*

Introdução

A fim de se conhecer um grupo humano, não basta “pesquisar sua história, seus costumes ou o ambiente em que vive, é necessário observar a forma particular de ele representar a realidade que o circunda” (BRANDÃO, 1991, p. 6), ou seja, é preciso investigar a língua e suas variações, em que se projeta, efetivamente, a cultura de um povo. As mudanças sociais e culturais, os conceitos do mundo em que cada sujeito está inserido, refletem-se no sistema linguístico, já que é ele a estrutura que exprime as alterações socioculturais de uma comunidade: na tentativa de dar significado à realidade, opera-se, sobretudo, o sistema léxico. As escolhas lexicais, por sua vez, inserem-se em discursos diversos, os quais revelam lugares socioideológicos assumidos pelos sujeitos envolvidos (interlocutores) e expressam a posição de grupos de sujeitos acerca de um mesmo tema, evidenciando a memória coletiva na qual eles estão inscritos.

Ainda que o universo do samba no estado de São Paulo tenha se constituído, até certo momento histórico, livre das imposições provenientes do samba carioca, hoje é visível a quase total subordinação ao modelo emanado dos morros do Rio de Janeiro. Alguns poucos registros, contudo, obtidos quando do estudo de uma variedade de samba tipicamente paulista, conhecida como samba rural paulista ou, ainda, samba de bumbo,² revelam e acentuam contrastes presentes na memória discursiva de seus praticantes, distanciando-os da pasteurização decorrida de exigências puramente mercadológicas, advindas com a cooptação feita pela cultura oficial na Era Vargas.³

2 A modalidade, tipicamente paulista e contrastante com os famosos moldes carioca e baiano, é cunhada de acordo com a época e localidade específica de seu surgimento. No campo acadêmico, por sua vez, seguindo clássico ensaio de Mário de Andrade (1937) e abrangendo características coincidentes, costuma-se denominá-la samba rural paulista. Neste trabalho, ainda utilizaremos a forma reduzida samba rural.

3 O samba proveniente do estado do Rio de Janeiro foi escolhido por Getúlio Vargas quando da institucionalização do *novo* brasileiro (cf. VIANNA, 2007; SIQUEIRA, 2012).

A linguagem reflete a escolha de um sujeito situado numa história, num espaço social, numa cultura, influenciado por discursos outros e que expressa seus sentimentos, crenças e valores sobre um dado assunto ou objeto. Diante disso, parece-nos imprescindível ir além de uma análise voltada *apenas* para os fatores estruturais e internos de uma língua. Assim, o presente estudo tem por objetivo identificar a produção de sentidos e os registros da memória discursiva subjacente aos elementos discursivos constantes em duas entrevistas livres realizadas com praticantes tradicionais do samba rural, dando particular atenção à escolha lexical das unidades *sambeiro* e *sambador* em detrimento à forma *sambista*. Para tanto, apoiar-nos-emos basicamente na dialetologia, na sociogeolinguística e na análise do discurso (AD) de linha francesa, realizando os recortes adequados nestes e em outros campos, como a terminologia, a sociolinguística e a lexicologia.

Na primeira parte do presente artigo, apresentamos algumas noções introdutórias de análise do discurso, empregadas ao longo da segunda parte, quando da análise lexical propriamente dita.

O homem falando: sujeito discursivo

A AD de linha francesa inscreve-se em um quadro que articula o linguístico com o social, trabalhando com a língua no mundo e considerando o homem em sua história. Em sua constituição, relaciona a língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer, ou seja, à exterioridade da linguagem;⁴ a AD se ocupa, enfim, do sujeito em interlocução. Sendo o discurso palavra em movimento, prática da linguagem, o sujeito objeto de seu estudo é o homem *falando* (ORLANDI, 2012). A Linguística Geral, por sua vez, usualmente considera o sujeito em um contexto social imediato, individualizando-o: um sujeito empírico e *falante*. A diferença central reside, portanto,

4 Com relação aos dois conceitos nucleares da AD, ideologia e discurso, embasamo-nos em Althusser (1985), Chauí (1980) e Foucault (2005).

no fato de que a AD atenta para dada conjuntura sócio-histórico-ideológica na qual se inscreve o interlocutor, posto que o discurso tem existência na exterioridade do linguístico, necessitando-se romper com uma visão estritamente linguística para compreender o sujeito discursivo.

Manifestando-se por meio da linguagem, o homem *falando* constitui-se na interação social e revela um conjunto de outras vozes, razão pela qual encontramos aspectos sociais e ideológicos – extralinguísticos – impregnados em seus enunciados, e que necessitam ser investigados. Essas vozes, responsáveis pela heterogeneidade do sujeito, são diferentes discursos que se negam e se contradizem, dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória. Derivantes desse entendimento, surgem os conceitos de *polifonia* e *heterogeneidade*, assim elucidados por Fernandes (2005, p. 36):

Ao considerarmos um sujeito discursivo, acerca de um mesmo tema, encontramos em sua voz diferentes vozes, oriundas de diferentes discursos. À presença dessas diferentes vozes integrantes da voz de um sujeito, na Análise do Discurso, denomina-se *polifonia* (pela composição dessa palavra, temos: poli = muitos; fonia = vozes). Face à não uniformidade do sujeito, à polifonia constitutiva do sujeito discursivo, temos a noção de *heterogeneidade*, que, em oposição à homogeneidade, designa um objeto, no caso um ser, constituído de elementos diversificados. (grifo do autor)

Para a AD, o sujeito é, acima de tudo, um ser social, que existe em um espaço coletivo, em um momento histórico determinado, e isso é exemplificado pela já citada noção de “homem *falando*”: inscrito num espaço/tempo. Assim sendo, a voz que emana do sujeito discursivo revela o lugar social a que pertence, pois dela ecoam um conjunto de vozes integrantes de dada realidade, de um lugar sócio-histórico. Para compreender melhor o conceito de sujeito discursivo, importa esclarecer brevemente os efeitos de sentido e as condições de produção de enunciados, o que também permitirá um melhor entendimento do tópico seguinte, relacionado à memória discursiva.

O discurso não é mera transmissão de informação, de uma mensagem encerrada em si, mas sim um complexo processo de constituição de sujeitos e

produção de sentidos. Orlandi (2012) define discurso como o efeito de sentidos entre locutores, que deriva da ideologia desses mesmos locutores, considerando ainda o modo como apreendem a realidade política e social que os circunda. Isso significa que os sentidos são produzidos de acordo com os lugares ocupados pelos sujeitos em enunciação, e, dessa maneira, pode-se afirmar que “uma mesma palavra pode ter diferentes sentidos em conformidade com o lugar socioideológico daqueles que a empregam” (FERNANDES, 2005, p. 23). Com efeito, unidades lexicais análogas podem significar diferentemente ao se inscreverem em diferentes momentos e espaços históricos, conforme buscamos demonstrar, mais adiante, em nossa análise das unidades *sambador*, *sambeiro* e *sambista*.

Substitui-se, com a AD, a concepção de um signo inerte pela de um signo dialético, vivo, dinâmico. O efeito de sentido da enunciação e, conseqüentemente, o signo, é dependente da inscrição ideológica de onde se enuncia, do lugar sócio-histórico em que os sujeitos enunciadores se encontram. Os aspectos históricos, sociais e ideológicos que envolvem o discurso, o lugar de onde falam os sujeitos e a imagem que fazem de si e do outro são as *condições de produção*. Conforme afirma Brandão (1994, p. 12), o enfoque da AD amplia os estudos puramente linguísticos:

Como elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade e como forma de engajá-lo na própria realidade, a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais. Seu estudo não pode estar desvinculado de suas condições de produção.

Provenientes da exterioridade das estruturas linguísticas enunciadas, tais condições compreendem não somente os sujeitos e a situação, mas também a memória.

O homem coletivo: memória discursiva

Os sujeitos que exercem uma atividade discursiva, enquanto membros de dada comunidade, produzem discursos que contêm sentimentos, crenças e valores, relacionados com um espaço sócio-histórico, e, por conseguinte, expressam a ideologia de sua comunidade. Os sujeitos, na interação, recorrem à *memória* de sua comunidade e dela fazem uso para produzir discursos e interpretá-los a todo instante (SANTOS, 2009).

A memória constitui, portanto, um corpo sócio-histórico-cultural e faz valer as condições de produção do discurso. Para Orlandi (2012, p. 31), é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra”. A maneira como “aciona” as condições de produção é através da disponibilização de enunciados e discursos que afetam o modo como o sujeito significa. Não se refere a lembranças ou recordações do passado, mas a acontecimentos exteriores e anteriores ao texto, refletindo materialidades que intervêm na sua construção.

Assim explana Fernandes (2005, p. 56):

Os discursos exprimem uma memória coletiva na qual os sujeitos estão inscritos. É uma memória coletiva, até mesmo porque a existência de diferentes tipos de discurso implica a existência de diferentes grupos sociais. Um discurso engloba a coletividade dos sujeitos que compartilham aspectos socioculturais e ideológicos, e mantém-se em contraposição a outros discursos.

Ao falar, o homem revela-se coletivo, pertencente a determinada realidade sociocultural, a determinado espaço e tempo. Um dado enunciado é também composto por sua historicidade, a memória que o tornou possível para o sujeito-enunciador num determinado momento, e isso revela o registro de dada coletividade.

Uma das manifestações da memória coletiva remete à atualização do léxico na interação linguística. No presente trabalho, investigamos a escolha

de determinadas unidades lexicais na atividade discursiva dos sujeitos-entrevistados. Nessa atividade, encontramos escolhas que levam à produção de sentidos diferentes daqueles encontrados em escolhas realizadas por sujeitos diversos, inseridos em outras comunidades. Santos (2009, p. 342) ensina que isso ocorre porque os discursos não são fixos, e transformam-se em função das transformações por que passa a sociedade: “os sentidos variam em função do contexto de produção dos lugares ocupados pelos sujeitos que produzem os discursos”. Deve-se, pois, atentar para os fatores sociais externos ao sistema linguístico a fim de compreender adequadamente os enunciados.

Análise lexical: sambador, sambeiro ou sambista

Pretendemos, neste ponto, focar a perspectiva discursiva das unidades lexicais que os sujeitos-entrevistados utilizam para designar o participante do samba. De fato, as unidades *sambador*, *sambeiro* e *sambista*, aparentemente sinônimas, produzem efeitos de sentido diversos quando empregadas por diferentes sujeitos. As escolhas lexicais revelam, nesse sentido, a inserção do sujeito enunciator em determinado grupo social, desvelando a presença da memória coletiva da qual ele se apropria em suas interações (GUIMARÃES, 2012, p. 78). Analisaremos a utilização das referidas unidades lexicais durante entrevistas livres realizadas com dois praticantes do samba rural paulista, modalidade inscrita no universo sociocultural da região central do estado de São Paulo, ali germinada em meados do século XX e que, em virtude de fatores diversos, vem sofrendo apagamento.

A manifestação, contrastante com os famosos moldes carioca e baiano, ainda hoje permanece alheia às imposições mercadológicas, sendo “alvo” da indústria fonográfica somente em peculiares estudos folclóricos ou musicológicos.⁵ Intimamente vinculado à festa religiosa de Pirapora do Bom Jesus, quando barracões abarrotados de romeiros pobres abrigavam também a parcela

5 No número 2, *Batuques do Sudeste*, da série *Acervo Cachuera!*, constam três faixas exemplos de samba rural paulista, ou sambas de bumbo paulistas: Sequência de modas (Samba do Cururuquara, Santana de Parnaíba); Tinha ano e meio (Samba de Roda de Pirapora do Bom Jesus, com *puxada* de João do Pasto); Quando fizé seu Imbruio (Samba Lenço de Mauá).

profana do festejo, esse samba paulista não demorou a ser abolido, junto aos barracões de alvenaria. No interior paulista, seu desaparecimento paulatino se dá, ainda, em função da modificação do padrão de vida da cultura caipira tradicional (CANDIDO, 2001). De outra parte, adentrando o meio urbano, o samba rural unifica-se ao processo de formação dos cordões carnavalescos e, posteriormente, constitui parte da origem das escolas de samba (HORI, 1981), ocasião em que se despoja, enfim, de seus padrões tradicionais.

O momento anterior, quando a modalidade ainda pertencia, juntamente com os incipientes cordões, a uma mesma realidade cultural da comunidade negra de São Paulo, reflete importante quadro histórico poucas vezes aprofundado quando comparado ao seu correlato carioca ou baiano. Essa lacuna histórica reflete-se na falta de informação sobre o tema. Se podemos apontar, conforme faz Siqueira (2012, p. 7), para uma problemática de fontes em relação ao samba urbano, os obstáculos são ainda maiores quanto ao samba rural.

Um primeiro problema refere-se às fontes. Fazendo uso das palavras de Roberto Moura, “como retomar os contornos desse lado obscurecido da cidade, em geral esquecido pelo jornalismo, pela literatura e principalmente pela história nacional?”. Na humilde condição em que se encontra o autor deste trabalho, deseja-se aqui reparar as palavras do ilustre jornalista, pois o lado obscurecido não foi esquecido, mas omitido. A história não se esquece e, portanto, não merece ser culpada pelos interesses daqueles que a escrevem. Entretanto, as fontes mantêm-se obscurecidas. Buscá-las e interpretá-las é trabalho do historiador.

As duas entrevistas aqui analisadas fazem parte do *Acervo Cachuera!*, e foram coletadas somente no ano de 2004 por Marcelo Manzatti (2005). Apesar de recentes, constituem excelente material para a presente pesquisa, posto que o sujeito-entrevistador⁶ encontrou verdadeiros monumentos do samba paulista: Ataliba Soares, agricultor à época com 84 anos e conhecido como Abílio, e João Alves do Amaral, também agricultor, à época com 68

6 Seguindo os ensinamentos da Profa. Dra. Irenilde Pereira dos Santos, da Universidade de São Paulo, esclarecemos que a escolha do termo se deve ao fato de entendermos o sujeito enquanto ser social, afirmando-o por meio de uma carga semântica positiva e não apenas descritiva. Assim, preferimos entrevista, sujeito-entrevistado e sujeito-entrevistador, em oposição a inquérito, informante e inquiridor.

anos e conhecido como João do Pasto. Durante toda a entrevista é possível entrever sentimentos, crenças e valores que não são apenas de ambos, mas do grupo social a que pertencem, como se busca demonstrar nos trechos analisados adiante. Primeiramente, no entanto, é preciso delinear alguns detalhes tradicionais do samba rural que divergem do universo, da realidade sociocultural do renomado samba carioca.

Com apenas 10 anos de idade, Geraldo Filme, espécie de diplomata do samba paulista, elabora seu primeiro samba (Eu vou mostrar) em resposta ao pai, admirador do molde carioca e que criticava o ritmo feito por paulistas. Tal fato ocorreu no final dos anos 30, quando o samba feito no Rio de Janeiro já se tornara estandarte da cultura oficial. Filme, então, desconhecia que sua novíssima composição não seguia a receita dos batuques de Pirapora, do alto Tietê, mas sim dos morros cariocas:

Eu vou mostrar, eu vou mostrar
 Que o povo paulista também sabe sambar
 Eu sou paulista, gosto de samba
 A Barra Funda também tem gente bamba
 Somos paulistas e sambamos pra cachorro
 Pra ser sambista não precisa ser do morro

(FILME, 1998)

Desde a década de 30, o regime varguista, preocupado em se apropriar do samba praticado no Rio de Janeiro e tomá-lo como a representação cultural do povo brasileiro, acaba por impor novas barreiras à sobrevivência do samba de São Paulo, menos “mercadológico”. Assim sustenta Siqueira (2012, p. 3), ao tratar da identidade nacional arquitetada na Era Vargas:

Essa identidade, construída a partir da esfera cultural, teve como matéria-prima a cultura popular de origem étnica negra, mais precisamente o samba [carioca]. Este, até então de um setor – na visão da elite – perigoso, primitivo e representante da barbárie, passa a ser cooptado pela cultura oficial, tornando-se símbolo de uma brasilidade e identificador do elemento nacional a serviço do Estado.

Essa cooptação pelo discurso nacionalista, segundo o autor, se daria em virtude de sua utilização como meio disciplinador da multidão. Geraldo Filme, provavelmente influenciado pela campanha – estimulada por transmissões radiofônicas da Rádio Nacional –, defende o samba paulista, mas o faz com um samba intimamente carioca. De fato, diferentemente dos *bambas* do samba rural, emprega a unidade lexical *sambista*, muito em uso após o despontamento dos cariocas para o mercado da música. Pelos lados do tradicional samba rural paulista, contudo, a escolha lexical para referir “aquele que faz samba” varia entre as unidades *sambador* e *sambeiro*, como atestam as entrevistas aqui investigadas.

Abílio e João do Pasto são autênticos emissários do samba rural, apesar de nascidos posteriormente à fase de maior destaque da manifestação. Pouco mais velho que João do Pasto, Abílio é o último dos antigos *sambeiros* de Sorocaba. João, por sua vez, foi amigo íntimo de Honorato Missé, considerado por muitos o responsável pela propagação do samba de bumbo: “Conheci o Honorato Missé na festa de São Roque do Barreiro, que acontecia todo dia 15 de agosto. Lá, vi eles tocarem e gostei do samba. Foi o Honorato quem me ensinou as letras e o caminho” (SUZUKI, 2008). Ao lado de Maria Esther,⁷ os dois sambadores são os guardiões da memória dessa expressão cultural na cidade, tendo vivenciado o samba em diferentes períodos históricos. Atualmente, são referência por excelência nessa prática cultural.

Ao longo da interação face a face entre sujeito-entrevistador e ambos os sujeitos-entrevistados, não é possível encontrar qualquer emprego da unidade lexical *sambista*. A forma *sambador*, em contrapartida, é largamente empregada e se aproxima da definição de *sambista*. Assim como *sambeiro*, *sambador* parece ter fincado raízes no estado de São Paulo, diferentemente do que ocorre no Rio de Janeiro, onde a unidade lexical *sambista* é praticamente unânime.

⁷ Conhecida como a “Dona do Samba”, Maria Esther é a mais antiga remanescente do samba de Pirapora.

Por influência desse uso sistemático, aos poucos a forma *sambista* vem ganhando força dentro do universo do samba rural, mas continua sendo pouco utilizada, carregando uma carga simbólica diversa de *sambeiro* e *sambador*:

De um contingente considerável de cidades e grupos praticantes no passado, o Samba de Bumbo enquistou-se contemporaneamente em alguns poucos redutos tradicionais, restando uma pálida memória de sua existência entre os sambistas atuais, e não mais *sambadores*, como se dizia antigamente. (MANZATTI, 2005, p. 67, grifo nosso)

O *sambador* é, portanto, aquele que faz o samba. O sufixo *-dor* designa o agente que pratica o samba, e era essa a forma corriqueiramente atribuída aos hoje chamados *sambistas*. Há, no universo do samba rural, algo de especial em ser caracterizado como *sambador* (ou *sambeiro*) em detrimento a *sambista*. Talvez seja pelo sentimento de pertencimento a uma “estirpe” em vias de extinção, que já não possui forças para conter o apagamento de um ritmo que, a esses *sambadores* e *sambadeiras*, mais se assemelha a uma religião. O fato é que *sambeiro* ou *sambador* é um título, em terras paulistas, que poucos ainda carregam. São dançadores, cantadores, ou apenas participantes do samba, que se distanciam do contexto mercadológico impresso pela indústria em nome de uma institucionalização cultural.

Abílio assim remete ao “fazedor de samba”: “A bananeira, diz que plantavam lá uma muda de banana, já crescia e dava cacho. E o pessoal tudo comia. E, diz que tinha **sambadô** lá que ‘tava sambando, e pulava n’água com o Samba e ia lá embaixo, não sei aonde.” (MANZATTI, 2005, p. 177, grifo nosso). É, contudo, João do Pasto quem revela a importância de se ser um *sambador*:

Nós ia até 2 hora da madrugada tocando. Missé. Irmão dele, filho da Carola Missé. Eles já tinha **um sangue de sambadô** memo, né? Gostava. De pequeno.
[...]

Aqui já vinha os caminhãozinho véio que vinha de Itapeirica da Serra. Fazia as barraquinha e a turma ficava embaixo das barraca. Fazia barraca pros *sambadô*, mas

fazia a barraca pro pessoal que vinha assisti a festa. Aqui memo, ‘cê num alembra quando faziam as barraca aqui? ‘Cê num alembra?

[...]

Não. *Sambadô* eu conheci só esses daqui que nós ‘tamo falando.

[...]

A Marta é aqui da rua Santa Cruz. Ela é fia do Dito Arnesto, Arzira. *Os parente dela foram sambadô. Aquele que bateu o bumbo é irmão dela, o Tico, né? Foro músico.*

(MANZATTI, 2005, p. 200-36, grifo nosso)

O *sambador*, portanto, não é apenas alguém que participa do samba, que visita rodas de samba ao acaso, mas sim figura primordial dentro da brincadeira. Atesta-se que são os músicos e, ainda mais importante, os próprios fundadores do samba de bumbo: um dos filhos de Carola Missé, Honorato Missé tinha “sangue de sambadô”. O uso da unidade lexical em meio à manifestação, como dissemos, é também frequente:

Peça 221.

Quem foi que disse?

Quem que falô

Que nessa terra

Não havia *sambadô*

Peça 284.

Eu choro e hesito

Quando morre um *sambadô*.

(MANZATTI, 2005, p. 305-25, grifo nosso)

Pouquíssimo utilizada no Rio de Janeiro, *sambador* (ou *sambadeira*) parece mesmo se limitar à tradição secular do samba rural paulista, onde significa, de um modo geral, “aquele que pratica o samba com esmero, seja cantando, dançando, compondo, etc.”.

Com relação ao uso da unidade lexical *sambeiro*, a distância entre as manifestações é mais evidente. No samba rural, o sentido é exatamente igual àquele presente em *sambador*, representando o exímio praticante do samba, seja no verso, na dança; é também aquele que apenas participa das rodas. Por

outro lado, esta unidade lexical possui, no Rio de Janeiro, forte carga pejorativa⁸, significando “aquele que não sabe sambar, estrangeiro no samba”, em completa contradição com o universo da manifestação paulista. Vejamos:

O sambista canta, toca e dança o samba com uma naturalidade de berço, muito mais, portanto, do que as noções dicionarizadas e incompletas (no Aurélio, *confunde-se sambista com sambeiro, o que é inaceitável numa roda de samba*; a segunda palavra tem conotação declaradamente pejorativa e quase sempre se refere a algum “estrangeiro”; e sambista é apenas o “exímio dançarino de samba” e/ ou “compositor de samba”; no Houaiss, é “pessoa que samba”, “componente de escola de samba” e/ ou “compositor de samba”). (MOURA, 2004, p. 67-8, grifo nosso)

Ou ainda:

(sam.bei.ro) Bras. a.sm.

[...]

2. Indivíduo que *não é músico, compositor ou dançarino*, mas que participa do mundo do samba. [*Pode ter conotação pej.*]

[F.: *samba* + *-eiro*.] (AULETE Digital, 2008, grifo nosso)

Tal acepção, todavia, limita-se à esfera do samba carioca ou, ainda, àqueles que buscam incorporar suas características, como ocorre no ambiente urbano da cidade de São Paulo. Assim sustentava Armandinho do Bixiga (1931-1994), personagem histórico do samba paulistano, que acabou incorporando valores do samba carioca e sobrepujando o samba rural do interior do estado:

Acabou o tempo em que as pessoas saiam só por amor. Hoje qualquer um sai numa escola de samba. A escola de samba tem o sambeiro e o sambista. *Sambeiro é aquele que não sabe sambar. Hoje sai mais sambeiro do que sambista nas escolas e a turma acha bonito.* (MORENO, 2011, grifo nosso)

Armandinho trata de *sambista* e *sambeiro* em um mundo de escolas de samba, uma realidade completamente alheia à de Abílio e João do Pasto, vez que no samba rural sequer existem as chamadas “Escolas”.

⁸ A carga pejorativa das formas X-*eiro* é corroborada por Gonçalves, Costa e Yacovenco (1998), além das obras doravante citadas.

Não obstante a carga pejorativa que muitos insistem em imprimir à unidade lexical *sambeiro*, é certo que os praticantes do samba paulista ainda respeitam a alcunha. Abílio, de 84 anos, relata que o samba, sem *sambeiro*, aos poucos acabou:

Marcelo – Quando que parô aqui o Samba? Esse Samba que o senhor participava?

Abílio – Que parô? Parô quando acabô os *sambeiro*, aí ‘cabô em nada.

(MANZATTI, 2005, p. 185, grifo nosso)

Atesta, ainda, seu papel proeminente na roda de samba:

Marcelo – O senhor falou que foi o chefe do grupo, não foi isso?

Abílio – Eu fui chefe?

Marcelo – Não foi isso?

Abílio – Não. Num fui chefe. É outro lá que era o chefe.

Olímpia - O senhor ajudava, né pai?

Abílio – Hein?

Olímpia - O senhor ajudava.

Abílio – Ajudava. Chefe, não.

Olímpia - Ajudava a batê.

Abílio – Chefe num fui.

Marcelo – Quem que é que coordenava, lá? Que...

Abílio – É os *sambeiro* lá que batiam e tocavam e pintavam o caneco.

(MANZATTI, 2005, p. 168, grifo nosso)

O *sambeiro*, assim, não é absolutamente um “estrangeiro” novato, que invade um festejo. Sua participação era de tamanha relevância que ficava até mesmo responsável por coordenar o samba. João do Pasto corrobora o respeito existente:

Lá tinha nego que sabia bebê e sabia diverti. Nego batia que levantava poeira do chão. Dito Buraco, Dito Fabrício, Isaac, Justino. Tudo era *sambeiro* que gostava de tocá o Samba. Uns home véio que eu conheci lá. (...) Porque, eles morrero mas ficô os neto dele que são *sambeiro*. Os preto. Vinha o samba da Barra Funda, né? Que vinha da Barra Funda e vinha o... o que eu mais conheço era os campineiro. O povo ficaro meio nervoso. Que, até, *o certo era pô os instrumento no chão e fazê um terço, rezá pa alma desses que foi sambeiro*. (MANZATTI, 2005, p. 205-06, grifo nosso)

É contrastante, pois, a acepção dada por aqueles afiliados ao samba rural paulista e aqueles influenciados pelas ondas sonoras cariocas (quanto à produção estritamente rítmica e melódica, até mesmo Geraldo Filme inclui-se neste último grupo). Em matéria produzida em 1978 para o jornal *Cruzeiro do Sul*, de Sorocaba, Bene Cleto (1978) visita comunidades praticantes do samba e não cita, uma única vez sequer, a unidade lexical *sambista*, optando unicamente por *sambeiro*. Vale recortar a parte introdutória do artigo, que faz reviver um período esquecido no passado, já apontando para o apagamento de tradições paulistas:

Não se pode dizer que o “samba da roça”, também chamado de “samba de negro” – isto é, o verdadeiro samba, o que chegou até nós trazido pelos infelizes filhos da África que, cativos, vieram cimentar as bases econômicas do Brasil do passado – não se pode dizer, pois, que esse samba, que deu (acredito) origem ao samba moderno – das escolas de samba – esteja de todo morto. Não. Ele ainda vive, se bem que nos estertores da agonia, ainda conserva um fio de vida. Aqui mesmo nas cercanias de Sorocaba, tive, não há muito, ocasião de constatar – em Araçoiaba da Serra – um grupo de *sambeiros*, revivedirigidos pelo meu amigo José Antonio, atuando numa bela noitada, cantando versos à antiga [...] (CLETO, 1978, grifo nosso)

Apesar de analisarmos, aqui, entrevistas livres e não roteirizadas (como são os questionários geolinguísticos), é ainda possível alcançar o sentido atribuído às unidades lexicais *sambador* e *sambeiro* por praticantes do samba rural, para os quais elas certamente não possuem carga pejorativa. Cientes de que os sentidos não estão nas palavras elas mesmas, sendo determinados pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que

tais palavras são produzidas, importa compreendermos o porquê do sentido atribuído pelos adeptos do samba carioca.

Como visto, existem lados que se opõem quanto à utilização das unidades lexicais *sambista* e *sambeiro*. Alguns, como Moura e Armandinho do Bixiga, entendem que *sambeiro* não deve ser utilizada para designar aquele que “canta, toca e dança o samba com uma naturalidade de berço” (MOURA, 2004). Nas entrevistas livres realizadas por Marcelo Manzatti, no entanto, encontramos figuras renomadas do samba paulista que empregam, naturalmente, *sambeiro* (e também *sambador*), mas descartam a utilização de *sambista*. Não há, nas palavras de Abílio e João do Pasto, a escolha por esta última unidade.

Com base nisso, poderíamos optar por uma oposição entre Rio de Janeiro e São Paulo, o que não nos parece correto. São Paulo recebeu influência direta do samba carioca, e não há como instituir uma oposição concreta, visto que até figuras importantes do cenário paulistano rechaçam a forma *sambeiro* (como Armandinho do Bixiga), ou empregam naturalmente *sambista*. Mais certo seria compreender a utilização da unidade lexical ante a proposição de certas oposições, como moderno/tradicional, ou ainda urbano/rural, pensando nestes conceitos dentro do estado de São Paulo, onde o samba rural era bastante relevante até meados do século XX.

Isso posto, é possível afirmar que a unidade lexical *sambista* passa a ser empregada com maior frequência a partir do primeiro quartel do século XX, convivendo com a forma *sambeiro*. Com a fundação do monopólio do samba pelas Escolas, que adotam abertamente os padrões cariocas, tem início o abandono do emprego de *sambeiro*, que passa a possuir sentido pejorativo. Tanto é que Armandinho do Bixiga cita haver, *no universo das escolas de samba*, o *sambeiro* e o *sambista*.

O samba rural paulista não cogita esta distinção, e tal procedimento limita-se ao ambiente urbano, notadamente à capital e grandes cidades. Não encontramos, nas entrevistas e bibliografia analisada, o emprego de *sambista* por antigos e tradicionais praticantes do samba paulista. A única referência

coletada na produção lítero-musical⁹ diz respeito a uma *puxada de ponto* feita por Osvaldinho da Cuíca, que, apesar de ser um dos maiores estudiosos e defensores do samba rural, cresceu na cidade de São Paulo, já afeito ao mundo das escolas de samba:

Peça 61.
 Eu me chamo Osvaldinho
Sambista de nascimento
 Trago aqui minha cuíca
 Ela é meu documento

(MANZATTI, 2005, p. 318, grifo nosso)

Geraldo Filme, que teve contato contínuo com o samba paulista, mas também vem de uma geração posterior, crescido na capital, faz uso da unidade lexical corriqueiramente:

Na hora em que eu nasci
 Mamãe me jogou na pista
 - Se cair deitado é padre,
 caiu de pé é *sambista*

(FILME, 1998, grifo nosso)

O homem *especialista*: X do problema

De modo a aprofundar a questão, buscamos confrontar as acepções das unidades lexicais constantes em algumas obras lexicográficas. É certo que o dicionário reflete um dado momento histórico, e não podemos esperar que englobe todo o léxico de uma comunidade; desse modo, partimos de nove dicionários, em meio a tantos outros, por abrangerem três séculos (XIX, XX, XXI) e permitirem uma comparação histórica das unidades lexicais. Além disso, optamos por inserir obras de conteúdo específico, voltadas para o folclore e música brasileiros.

⁹ A coleta feita por Manzatti, fonte desta pesquisa, corresponde a cerca de 80% do repertório conhecido pelos grupos.

Outrossim, deixamos de lado obras clássicas, como as de Pe. Raphael Bluteau (1712- 1728) e Antônio de Moraes Silva (1813), tendo em vista o período de sua elaboração, anterior à consolidação do samba pesquisado. Por ordem cronológica, analisamos: (i) Luiz Maria da Silva Pinto (1832); (ii) Laudelino Freire (1957); (iii) Caldas Aulete (1964); (iv) Adalberto Prado e Silva (1976); (v) Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1980); (vi) Luis da Câmara Cascudo (1984); (vii) Mário de Andrade (1989); (viii) Francisco da Silva Borba (2004); e (ix) Antônio Houaiss (2007).¹⁰

À exceção de Pinto e Câmara Cascudo, que não registram *sambador*, *sambeiro* ou *sambista*, e de Borba, que registra apenas *sambista*, todos os outros registram-nas de forma praticamente sinonímica. Interessa notar, no entanto, uma particularidade presente em Silva (1976) quanto à diferença entre *sambador* e *sambista*:

sambador adj. e s.m. O mesmo que *sambista*, exceto na acepção 2 do substantivo;

sambista adj. Diz-se da pessoa que dança o samba; sambador; sambeiro. s.m. e f. 1. Essa pessoa. 2. Pessoa que compõe sambas. (grifo nosso)

Tem-se que, para Silva, *sambador* é aquele que dança, mas que não compõe o samba – atributo este do *sambista*. É provável que tal entendimento advenha da interpretação de “composição” no samba. Caso entendamos que se trata de qualquer obra musical vinculada ao universo da manifestação, é imperioso ressaltar que, segundo apregoam os praticantes do samba rural paulista, o *sambador* é também compositor; mas, por outro lado, caso distingamos a composição da improvisação melódica, é aceitável a sua definição. Segundo Houaiss (2007), composição é “o modo pelo qual os elementos do todo se dispõem e integram”; o “produto musical organizado e individualizado”. Há, então, a forte associação à organização, à produção de algo organizado, conceito distante das improvisações que marcam o samba rural. Ao tensionar a acepção

10 Apesar de termos utilizado o *iDicionário Aulete Digital* (2008) durante nossa pesquisa, optamos por não incluí-lo junto às obras impressas aqui mencionadas, a despeito de constatar, efetivamente, a carga pejorativa da unidade *sambeiro*.

podemos enquadrá-la no contexto carioca, em que a unidade lexical *sambista* é de fundamental importância por representar o compositor, diferentemente de *sambeiro* e *sambador*. Estas últimas, por sua vez, estão vinculadas, no universo do samba rural, à tradição e são mais relevantes. Além disso, tendo em vista a instauração do samba carioca como manifestação da cultura oficial, responsável por incutir a identidade nacional almejada por Getúlio Vargas (cf. VIANNA, 2007), infere-se a preferência atual por *sambista* em meio aos praticantes de um samba de origem/influência carioca, organizado em obras musicais identificáveis. Borba (2004), que tenciona registrar o português dito *contemporâneo* em sua recente obra lexicográfica, sequer atenta para as formas *sambador* e *sambeiro*, já estranhas ao mundo pós-moderno.

Ao analisar os sufixos *-eiro* e *-ista*, podemos aprofundar o efeito de sentido presente na escolha lexical. Em relação aos sinônimos entre sufixos, Viaro (2007) afirma:

O significado será sempre parcial, pois, caso contrário, teríamos a mesma palavra ou sufixo empregados na mesma acepção, em outras palavras, duas ocorrências da mesma palavra ou sufixo. [...] Do mesmo modo que não existem sinônimos perfeitos entre palavras, não há, vendo o conjunto como um todo, sinônimos perfeitos de sufixos, de sorte que formas como pianista e pianeiro significam coisas distintas. (p. 66)

A maior parte dos processos de formação de agentes, no português, são feitos por meio destes dois sufixos (*-eiro* e *-ista*), o que os torna concorrentes funcionais (BASÍLIO, 2006, p. 74). Conforme visto acima, é “inaceitável” confundir *sambeiro* com *sambista* em um roda de samba carioca, coadunando-se com a principal característica do sufixo *-ista*: a formação de agentes profissionais qualificados e especializados. O *sambista*, para o praticante do Rio de Janeiro, é especializado na arte do samba, e o *sambeiro* é um invasor desprestigiado.

Miranda (1980) sustenta que no português as atividades de maior prestígio seriam designadas por agentivos em *-ista*; enquanto os ofícios de menor prestígio ou marginalizados seriam expressos por agentivos em *-eiro(a)*. Para a autora, as regras “X-ista e X-eiro resultariam, pois, como definidora

de *status*”, em que as formações terminadas em *-eiro* possuiriam um sentido pejorativo face às formações em *-ista*. Define Miranda, em um momento posterior, que as formações com *-ista* recorreriam a um traço semântico mais intelectual cuja paráfrase seria “especialista em X”; enquanto as formações com *-eiro*, referindo a uma agentividade menos intelectual, teriam como paráfrase “quem faz algo em relação a X”. Conclui, enfim, que “a divisão de formalidade e o sentido pejorativo seriam decorrência da divisão inicial de sentidos, combinados com o padrão social geral, que atribui maior valor às atividades intelectuais”.

No mesmo sentido podemos interpretar a afirmação de Vilela (1994), para quem o sufixo *-eiro(a)* é o principal e mais antigo sufixo formador de nomes agentivos na língua portuguesa. Se o alinharmos à afirmação de Areán-Garcia (2011), segundo a qual “o matiz de pejoratividade expresso por um sufixo tenderá a ser maior quanto maior tiver sido sua abrangência semântica, a sua produtividade e o seu tempo de duração na língua”, é possível depreender que *sambeiro*, formação anterior a *sambista*, carregaria um sentido pejorativo por seu maior tempo de duração na língua.

Acreditamos, contudo, que outras forças sócio-históricas tenham agido simultaneamente ao sustentado por Areán-Garcia. Partindo do pressuposto de que cada sufixo tem seu âmbito semântico bem definido, aduz-se que a utilização do sufixo *-ista*, relativamente novo, está associada às condições de sua produção. Designar uma especialidade culta tem objetivos delineados dentro de uma sociedade fragmentada, e pode ser o reflexo da necessidade de se valorizar as profissões.

Em uma sociedade capitalista e cada vez mais especializada, a valorização de determinada profissão demanda lugar também no simbólico. O *sambista* “produz”, vende sua especialidade, e merece apreço em uma sociedade de consumo. O samba urbano, inserido manifestamente na realidade capitalista, esbarra na necessidade de sobreviver em terreno mercadológico. Aquele que compõe, portanto, precisa ser valorizado enquanto intelectual nessa sociedade, ávida por consumir suas composições. Diferenciar-se do “estrangeiro” que

invade a roda é imperioso para o *sambista* da cidade: ele, o especialista, precisa separar-se de um mero *zombeteiro*, e afirmar sua condição de detentor de um poder, ainda que simbólico. A definição de Silva (1976), que confere somente ao *sambista* o ato de compor, corrobora essa versão. Já no universo do samba rural, as imposições do capital tardam a chegar, e não há lugar para a distinção entre o especialista e o brincalhão, pois não há acirrada disputa de poder, não existe separação neste espaço ocupado por todos os participantes.

Considerações finais

Ao longo do presente trabalho, procurou-se demonstrar que os sentidos variam em função do contexto de produção e dos lugares ocupados pelos sujeitos que produzem os discursos. Estes efeitos de sentido revelam seus espaços de enunciação, os lugares sociais assumidos pelos sujeitos e, ainda mais importante, a memória coletiva de dada comunidade. O sujeito discursivo integra a história e revela em sua voz aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras, corroborando a noção de que as palavras não se encerram em si mesmas.

Por meio das distinções encontradas, podemos falar de três oposições atuantes entre aqueles que utilizam as unidades lexicais *sambador*, *sambeiro* e *sambista*. É incoerente afirmar que os *sambistas* cariocas do passado enraizavam uma preocupação com sua definição enquanto especialista, *sambista*, o que deve ter iniciado somente com a necessidade de se afirmar, com o advento de disputas mercadológicas. Não obstante, no estado de São Paulo observamos uma primeira oposição entre moderno e tradicional, posto que as unidades *sambador* e *sambeiro* vêm sendo substituídas pela forma *sambista*. Hodiernamente, alguns dicionaristas (Cf. BORBA, 2004) sequer registram as formas *sambador* e *sambeiro*, bastante tradicionais no universo do samba rural paulista.

Como vimos, a prática de denominar os participantes do samba paulista foi ao longo do tempo cedendo espaço à unidade *sambista*, e podemos apontar uma segunda oposição entre urbano e rural. Com a cooptação feita pelo governo

Vargas, o samba da então capital nacional passou a ser difundido em todo o Brasil (Cf. VIANNA, 2007). Junto à manifestação, vieram traços culturais que aos poucos radicaram-se em território paulistano, para depois enveredar pelo interior do estado. A cidade de São Paulo, mais suscetível às proposições cariocas, logo acolheu as escolas de samba e se distanciou do samba rural, mas Pirapora, Sorocaba, Santana do Parnaíba, Campinas, dentre outras cidades que cultuavam a manifestação tipicamente paulista, demoraram a sucumbir.

Por fim, a terceira oposição se daria entre o mercado e sua marginalização. Afastado das rádios, em especial da emissora oficial do governo Vargas – Rádio Nacional –, o samba rural permaneceu alheio às imposições midiáticas. A promoção intensa do ritmo carioca, por outro lado, acabou por demandar a produção também intensa de compositores, que requereram, enfim, sua valorização enquanto profissionais, “especialistas” no samba. Esse argumento ajuda a compreender o porquê da necessidade frequente do *sambista* carioca atribuir aos seus conterrâneos a criação do samba¹¹, expulsando *sambeiros* estrangeiros.

O estudo do discurso explicita, enfim, a maneira como linguagem e ideologia se articulam, afetam-se em sua relação recíproca. Por meio da AD, verifica-se que a fala de sujeitos pertencentes a certos grupos sociais denotam os vários discursos de que participam. Palavras iguais podem significar diferentemente, e o efeito de sentidos produzido entre interlocutores revelam as transformações sócio-históricas de sua comunidade, uma vez que em seus discursos encontramos a memória discursiva do espaço social onde eles se inscrevem. Sustentamos, com Brandão (1994), que o interlocutor não é um elemento passivo na constituição do significado, e é preciso investigar não somente o enunciado por ele produzido, mas a exterioridade que o circunda.

11 Cabe ressaltar que parte considerável dos estudos sobre o samba também atribuem à cidade do Rio de Janeiro o local de nascimento da manifestação, olvidando-se de práticas distintas daquela oriunda da Praça Onze e dos morros cariocas (DINIZ, 2006; SIQUEIRA, 2012; VIANNA, 2007). Em meio aos sambistas, exemplo clássico é o diálogo entre Donga e Ismael Silva: ao perguntar a esses dois fundadores do samba urbano carioca sobre qual seria o samba *verdadeiro*, Cabral (1974) constata respostas conflitantes e divergentes, que concordam em um único ponto: o *verdadeiro* provém do Rio de Janeiro.

FRUGIELE, Mario Santin. Samba paulista: if you land on your feet you are a sambador, sambeiro or sambista? **Revista do Gel**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 8-34, 2013.

ABSTRACT: *The present study has, as its main objective, the investigation of the production of meanings and collective memory registers originating from the choice of two lexical units (sambeiro and sambador) in contrast to the form sambista. The research corpus is composed of spontaneous interviews conducted with participants of a cultural manifestation known as samba rural paulista (ANDRADE, 1937), in which it is possible to observe a preference for the use of the lexical units sambador and sambeiro. In order to proceed to the analysis of the collected data, we used as theoretical background studies on Dialectology, Sociogeolinguistics and French Discourse Analysis, as well as other fields, such as Terminology, Sociolinguistics and Lexicology. The results of this study present a significant distinction between the lexical choice made by the participants who deal with specific forms of samba, which led us to establish oppositions between the samba currently developed throughout Brazil, highly influenced by the rhythm settled in Rio de Janeiro, and the secular practice of sambadores and sambeiros paulistas of yore. Furthermore, this study reveals the collective memory in which the speakers of a discursive practice are inscribed, allowing a more adequate understanding of the differences and limits that act on each type of samba.*

KEYWORDS: *Dialectal Research. Discourse Analysis. Lexicon. Samba Rural Paulista. Samba de Bumbo. Hillbilly Culture.*

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Tradução de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDRADE, M. de. **Dicionário musical brasileiro**. Coordenação de O. Alvarenga e F. C. Toni. São Paulo: Edusp, 1989.

_____. **O samba rural paulista**. Separata da Revista do Arquivo Municipal. n. 41. São Paulo: Departamento de Cultura, 1937.

AREÁN-GARCÍA, N. A formação de nomes de profissionais a partir do sufixo -ista. In: XVI Congresso Internacional da ALFAL, 2012, Alcalá de Henares. Cestero Mancera, Ana M., Molina Martos, Isabel y Paredes García, Florentino (eds.) (2012), *La lengua, lugar de encuentro. Actas del XVI Congreso Internacional de la Alfal* (Alcalá de Henares, 6-9 de junio de 2011). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2012. p. 2475-2483.

AULETE, F. J. de C. **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Delta, 1964.

AULETE Digital. **iDicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. São Paulo: Lexicon, 2008. Disponível em: <<http://aulete.uol.com.br/>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

BASÍLIO, M. **Formação de classes de palavras no português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006.

BORBA, F. (Org.) **Dicionário UNESP do Português contemporâneo**. São Paulo: Unesp, 2004.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1994.

BRANDÃO, S. F. **A geografia linguística no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991.

CABRAL, S. **As escolas de samba: o quê, quem, como, quando e por quê**. Rio de Janeiro: Fontana, 1974.

CANDIDO, A. **Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida**. São Paulo: Editora 34, 2001.

CASCUDO, L. da. **Dicionário do folclore brasileiro**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CLETO, B. Sambeiros de Sorocaba. **Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, p. 19, 08 out. 1978.

DINIZ, A. **Almanaque do samba**: a história do samba, o que ouvir, o que ler, onde curtir. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

FILME, G. **Criolo cantando samba era coisa feia**. Documentário. São Paulo, 1998.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FREIRE, L. **Grande e Novíssimo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

GONÇALVES, C. A.; COSTA, R. G. R.; YACOVENCO, L. C. Condições de produtividade e condições de produção: uma análise das formas X-eiro no português do Brasil. **Alfa**, Araraquara, v. 1, n. 42, p. 33-62, 1998.

GUIMARÃES, S. S. S. Chuvisqueiro, chuva fina, garoa ou neblina: uma análise lexical. In: SANTOS, I. P. dos; CRISTIANINI, A. C. (Org.) **Sociogeolinguística em questão**: reflexões e análises. São Paulo: Paulistana, 2012. p. 67-88.

HORI, I. M. **Samba na cidade de São Paulo (1900-1930)**: contribuição ao estudo da resistência e da repressão cultural. São Paulo, FFLCH-USP, 1981.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. reimpressão. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

MANZATTI, M. S. **Samba Paulista, do centro cafeeiro à periferia do**

centro: estudo sobre o Samba de Bumbo ou Samba Rural Paulista. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – PUC-SP, São Paulo, 2005.

MIRANDA, N. S. **Agentivos denominais e deverbais**: um estudo da produtividade lexical em português. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1980.

MORENO, J. **Sambeiros e sambistas**. 2011. Disponível em: <<http://juliomorenoblog.wordpress.com/2011/02/24/sambeiros-e-sambistas/>>. Acesso em: 08 jun. 2013.

MOURA, R. M. **No princípio era a roda**: um estudo sobre samba, partido-alto e outros pagodes. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PINTO, L. M. da S. **Dicionário da língua brasileira**. Ouro Preto: Typographia de Silva, 1832.

SANTOS, I. P. dos. Memória coletiva, geolinguística e relações textuais-discursivas. In: SANTOS, J. B. C. dos (Org.). **Sujeito e subjetividade**: discursividades contemporâneas. Uberlândia: EDUFU, 2009, p. 337-347.

SILVA, A. P. (Org.). **Michaelis**: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1976.

SIQUEIRA, M. B. **Samba e identidade nacional**: das origens à Era Vargas. São Paulo: Unesp, 2012.

SUZUKI, N. **Samba e devoção em Pirapora**. 2008. Disponível em: <<http://emnomedosamba.blogspot.com.br/2008/06/samba-e-devoo-em-pirapora.html>>. Acesso em: 08 jun. 2013.

VIANNA, H. **O mistério do samba**. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Ed. UFRJ, 2007.

VIARO, M. E. Estudo diacrônico da formação e da mudança semântica dos sufixos –eiro/-eira na língua portuguesa. In: MASSINI-CAGLIARI, G. et al. (Org.) **Trilhas de Mattoso Câmara e outras trilhas: fonologia, morfologia, sintaxe**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2007, p. 45-84.

VILELA, M. **Estudos de lexicologia do português**. Coimbra: Almedina, 1994.

A ESCRITA NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE CONFLITOS E ENCONTROS

Mary Elizabeth CERUTTI-RIZZATTI¹

Hellen Melo PEREIRA²

Rosângela PEDRALLI³

RESUMO: Este estudo discute as *práticas de letramento* na escola, com foco em conflitos entre *letramentos dominantes* e *letramentos vernaculares* no ensino e na aprendizagem de língua materna em espaços de vulnerabilidade social. Trata-se de uma abordagem de natureza qualitativa interpretativista (MASON, 1996), que busca responder à seguinte questão: Como se caracteriza o encontro entre *letramentos dominantes* e *letramentos vernaculares* na ação do professor com seus alunos em aulas de língua materna em espaços de vulnerabilidade social? O referencial teórico vem de obras de Street (1988, 2003), Ponzio (2010a; 2010b), Bakhtin (2013 [1929]; 2010 [1920-24]; 1998 [1975]), Vigotski (1997 [1987]; 2000 [1978]) e outros autores. Os resultados indicam a necessidade de uma efetiva sensibilidade para *letramentos vernaculares* na escola, bem como o compromisso com a educação para os *letramentos dominantes*, requerendo de professor e alunos o exercício do olhar para universos não familiares.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos dominantes. Letramentos vernaculares. Escola. Práticas de letramento.

1 Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (Florianópolis, Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima – Trindade – Florianópolis – Santa Catarina – Brasil - CEP: 88040-900). ma.rizzatti@gmail.com

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, área de concentração em Linguística Aplicada. hellenmp@gmail.com

3 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, área de concentração em Linguística Aplicada. rosangelapedralli@hotmail.com

Introdução

O ensino e a aprendizagem em língua materna convivem historicamente com desafios substantivos, sobretudo em se tratando dos entornos de vulnerabilidade social em que se encontram escolas das redes públicas de ensino. Causa-nos inquietação que, ainda hoje, passadas duas décadas do que entendemos ter sido um momento enriquecedor para a transformação efetiva das práticas escolares nesse campo – o advento do chamado *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (BRITTO, 1997) e as repercussões desse processo nos Parâmetros Curriculares de Educação Nacional (BRASIL, 1998) –, ainda encontremos inúmeros professores⁴ que desconhecem os eixos desse novo ideário, mantendo-se em práticas pedagógicas imanentistas no ensino da Língua Portuguesa, muitas das quais remontam à década de 1970.

Com base nessa inquietação e conscientes do conjunto de questões implicadas nos fazeres escolares, temos buscado, em nossa atividade de pesquisa, depreender que questões são essas e como, inscritos no campo da Linguística Aplicada (LA), podemos construir novas inteligibilidades (MOITA LOPES, 2006) para essa realidade, diante da qual, em boa medida, como esfera acadêmica, temos nos mantido em uma ação sob vários aspectos contemplativa. A escola pública não pode continuar como está em inúmeros contextos socioculturais, e não há modalização discursiva que possa escamotear a crueza desses contextos. Estudos empreendidos em nosso núcleo de pesquisa⁵, a exemplo de Irigoite (2011) e Euzébio (2011), materializam essa urgência.

Com o olhar ocupado por premências na busca de novas compreensões para esse quadro e na certeza de que o linguista aplicado não pode prescindir de uma ação politicamente engajada (RAJAGOPALAN, 2003), buscamos,

4 Estudos, em Florianópolis (SC), de Gonçalves (2011), Irigoite (2011), Tomazoni (2012) e Catoia Dias (2012), visibilizam esse quadro.

5 Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA – da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/SC.

neste estudo, dar conta de algumas das inteligibilidades que entendemos estar construindo, consubstanciando, aqui, o convite para que os fazeres da escola pública, em sua singularidade histórica e social contemporânea, sejam objeto de uma ação de pesquisa efetivamente comprometida na área da LA.

Para dar conta desses propósitos, este artigo organiza-se em quatro seções de conteúdo: na primeira delas explicitamos objeto de pesquisa e procedimentos metodológicos; na sequência, registramos brevemente as bases teóricas que pautam a discussão levada a termo; na terceira seção, apresentamos a questão foco do conflito do qual emergiu a pesquisa; e na última seção discutimos os caminhos que encontramos, no âmbito desse recorte de estudo, para lidar com esse mesmo conflito. Assim desenhando a abordagem, registramos nossas considerações finais na busca de ter construído inteligibilidades para a inquietação da qual derivou esta reflexão.

Procedimentos metodológicos: caminhos para a realização deste estudo

Este estudo tem, pois, como objeto o encontro entre *letramentos dominantes* e *letramentos vernaculares* em aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica, em espaços de desprivilegiamento socioeconômico, objeto que tem ocupado muitas de nossas pesquisas no Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Santa Catarina – NELA/UFSC. Esta discussão organiza-se para responder à seguinte questão de pesquisa: Como se caracteriza o encontro entre *letramentos dominantes* e *letramentos vernaculares* na ação do professor com seus alunos em aulas de língua materna em espaços de vulnerabilidade social?

Trata-se de uma abordagem de natureza qualitativa interpretativista (MASON, 1996), tipificada como estudo de caso levado a termo com instrumentos de geração de dados de tipo etnográfico (ANDRÉ, 2010 [1995]). O caso em estudo são as aulas de Língua Portuguesa desenvolvidas em uma

classe de 25 estudantes de sétima série⁶ de uma escola pública da rede estadual de ensino do município de Florianópolis (SC), localizada em bairro de fragilidade socioeconômica. Participam da pesquisa os estudantes dessa classe, além de três bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID⁷ –, área de Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Santa Catarina e nós, autoras, que coordenamos e/ou acompanhamos a atividade no âmbito do NELA/UFSC.

Os dados a que este estudo faz menção foram gerados por meio fundamentalmente de três instrumentos usados em pesquisas de natureza interpretativista: apontamentos de rodas de conversa; notas de campo; e registros em relatórios de aulas. Quanto às rodas de conversa, compreendemo-las como tal à luz de teorizações de Gatti (2005) sobre grupos focais. Como vimos assinalando em estudos de nosso núcleo (PEDRALLI, 2011; MOSSMANN, 2012; GIACOMIN, 2013), concebemos que as *rodas de conversa* se aproximam dos grupos focais no que respeita à forma de realização, mas se distinguem deles no que tange a concepções de *sujeito* e de *interação*: temos empreendido as rodas de conversa em nossas pesquisas à luz de proposições sobre usos da língua tomados como *encontro* entre sujeitos que se constituem mutuamente nas relações com a alteridade (PONZIO, 2010a, 2010b; GERALDI, 2010). Assim, tais *encontros*, nessas rodas, interessam-nos como momentos especialmente enriquecedores na construção de inteligibilidades sobre um tema específico nas interações do *eu* com o *outro*: neste caso, a preparação das aulas a serem dadas pelos bolsistas PIBID naquela classe especificamente, tanto quanto a avaliação posterior dessas mesmas aulas e sua ressignificação no que concerne à continuidade das atividades. Cada roda de conversa foi objeto de um conjunto de apontamentos,

6 Trata-se de uma classe no período de transição para a nova estruturação do Ensino Fundamental na rede estadual; corresponderia ao oitavo ano.

7 O Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID – é uma iniciativa da Capes que objetiva potencializar a formação de licenciados em diversas áreas do conhecimento. Nesse programa, são atribuídas bolsas a licenciandos para participarem de ações de integração paulatina na esfera escolar, sob a coordenação de docentes do ensino superior com experiência na área do conhecimento específica.

em vinhetas narrativas numeradas e datadas, exercício cotidiano de nossa atividade de coordenação. Desse modo, as transcrições aqui registradas correspondem a aproximações reconstruídas o mais fielmente possível de falas que nelas tiveram lugar.

Quanto às notas de campo, concebidas à luz de Olabuenaga e Izpizua (1989) e de Duranti (2000 [1982]), são decorrência de cada uma das aulas ministradas por esse grupo de bolsistas e foram produzidas para as interações posteriores nas rodas de conversa. E, por último, em se tratando dos registros de relatórios das aulas, correspondem à atividade final levada a termo por tais grupos de bolsistas, como documentação do processo empreendido ao longo das aulas. Esses dados foram objeto de novo escrutínio por nós, autoras deste estudo, passado algum tempo da formação desse banco de anotações. Novas vivências nos colocaram de novo defronte ao tema, com outras inquietações, as quais nos permitiram voltar aos dados, agora, com um olhar amadurecido – desse retorno deriva o presente artigo.

O encontro de professores com seus alunos: a escrita entre os universos *dominante* e *vernacular*

Nossas experiências, no já mencionado núcleo de estudos, têm foco prioritário no ensino e na aprendizagem de língua materna em escolas das redes públicas de ensino e têm requerido de nós um exercício de efetivo comprometimento acadêmico, o que, de algum modo, deriva de discussões bakhtinianas sobre ética e, talvez mais efetivamente, de reflexões sobre o *ato responsável* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]). E se, tal qual a proposição bakhtiniana, não há alibi para o existir humano, é nosso propósito, como o fazem os ideários vigotskiano e freireano, assumir esse existir com as contingências histórico-culturais que ele traz consigo e das quais depende efetivamente sua riqueza interacional.

Essa proposição de comprometimento acadêmico nos leva a Street (2003, p. 10), que, em contra-argumentação às críticas que lhe atribuíam uma

romantização dos *letramentos locais* (BRANDT; CLINTON, 2002), posiciona-se em favor daquilo que chama de *hibridização* entre os *letramentos locais* e os *letramentos globais* e escreve:

[...] a combinação de local/central que um programa de transformação baseado na abordagem etnográfica poderia desenvolver é bastante diferente da visão romântica do paraíso “folclórico” a ser deixado puro e impoluto através da interferência urbana ou moderna, como argumentaria a crítica ao “romanticismo”. [...] a pesquisa de caráter etnográfico não sugere que as pessoas sejam simplesmente deixadas como estejam, com base no argumento relativista de que um tipo de letramento é tão bom quanto o outro. Mas também não sugere que as pessoas simplesmente devem “receber” o tipo de letramento formal e acadêmico conhecido pelos responsáveis pela determinação de políticas e que, de fato, muitas delas já terão rejeitado.

Compartilhando da lógica histórico-cultural sob a qual se assenta esse olhar do autor, temos compreendido como relevante distinguir o que entendemos serem *letramentos globais* e *letramentos locais* do que entendemos serem *letramentos dominantes* e *letramentos vernaculares*, distinção que registramos em Cerutti-Rizzatti e Almeida (2013). É nossa compreensão que os usos da escrita concretamente tomados só podem ser *locais* porque sempre situados no tempo e no espaço; e, no espectro *local*, podem se configurar como *dominantes* ou *vernaculares*. Propomos a compreensão dos usos da escrita *locais* – sejam eles *dominantes* ou *vernaculares* – em relação com a compreensão vigotskiana sobre *sociogênese*, e dos usos *globais* em relação com a compreensão vigotskiana sobre *ontogênese* (VIGOTSKI, 1997 [1987]). Assim, as relações entre *globais* e *locais* e *dominantes* e *vernaculares* transcenderiam uma possível concepção de eventual sinonímia para ganhar distinção com base respectivamente nos planos vigotskianos *ontogenético* e *sociogenético*.

É, pois, nossa vontade discutir a questão base do presente artigo no âmbito do que é *local*, ou seja, como os *letramentos dominantes* e os *letramentos vernaculares* se encontram nas relações do professor com seus alunos

nos já mencionados espaços de vulnerabilidade social. E mais, compartilhando da preocupação que emerge da proposta de hibridização de Street (2003), propomos ver o processo não mais como *hibridização* – foco em que entendemos haver um movimento dialético que destitui cada qual dos polos em hibridização de suas propriedades singulares –, mas como *horizontalização* – foco em que tais propriedades singulares não precisam necessariamente se evanescer, podendo coexistir em um espectro mais amplo que as acolha e as coloque em dialogia, no sentido bakhtiniano do termo.

Trata-se, em nosso entendimento, de um movimento que, tal qual registram Kalantzis e Cope (2006), implica ampliação de *práticas de letramento* (STREET, 1988): horizontalizar traz consigo a dimensão de ampliação das vivências que os sujeitos têm com a modalidade escrita da língua e não de descaracterização ou de substituição dessas mesmas vivências em processos, respectivamente, de hibridização entre ambos os universos ou de verticalização em favor dos letramentos dominantes. Eis, em nosso entendimento, o mote de *horizontalizar*: não é um encontro que não se queira conflitivo e doloroso, porque abrir-se para o novo implica os custos de tocar especificidades já aquietadas. Eis a dor da constitutividade na alteridade: encontrar o novo implica necessariamente ressignificar o já conhecido, mas não implica necessariamente descaracterizá-lo de suas idiossincrasias.

Esta, sob o ponto de vista histórico-cultural, nos parece uma salvaguarda cara: seguramente não é papel da escola – agência de letramento por excelência (KLEIMAN, 1995) e historicamente *paladina* dos *letramentos dominantes*, sobretudo nos entornos de vulnerabilidade social onde não se estabelece como *a agência*, mas, via de regra, *a única agência de letramento* – apagar os *letramentos vernaculares*, uma discussão que a sociolinguística de herança laboviana tem mantido sobre a fala há, no mínimo, meio século. Entendemos chegada a hora de discutir a escrita também sob esta prerrogativa: os usos da escrita são manifestações culturais situadas social e historicamente e, portanto, legítimos independentemente de convergirem ou não com as manifestações

padronizadas/canonizadas na macrocultura. Esse pleito se sustenta exatamente pela perspectiva de *manifestação cultural* – tal qual a fala –, reconhecidas obviamente as especificidades que distinguem a escrita da fala: não se pleiteia, aqui, abrir mão da condição de construção cultural dessa modalidade, assumidamente não naturalizada na espécie humana, tal como mostram hoje as neurociências, fazendo-o sob outra epistemologia,⁸ não menos legítima em sua lógica pelo fato de não compartilharmos dela (CERUTTI-RIZZATTI; CORREIA; MOSSMANN, 2012).

Uma Linguística da Escuta/do Encontro, tal qual propõe Ponzio (2010a) em convergência com o ideário bakhtiniano, implica a proposta de ausculta que enxergamos também nos estudos do letramento, com base na antropologia da linguagem. E o encontro prescinde de *a priori*s estáticos e assépticos, porque se erige no exato momento da enunciação, situada no tempo e no espaço, o que nos remete ao cronotopo bakhtiniano (BAKHTIN, 1998 [1975]). *Horizontalizar práticas de letramento* demanda um encontro em que não há sobreposições e silenciamentos, mas abertura de lugares para o novo, para o diferente, para a outridade, tanto no que respeita à coexistência com ele como no que concerne à interpenetração; tanto para a mútua negação como para uma também possível convergência harmoniosa.

Como fazer isso em escolas social e historicamente situadas, sobretudo naquelas em que as representações de mundo dos alunos tendem a se distanciar em boa medida das representações de mundo de professores *outsiders* – conceito que nos remete a Kramsch (1998) – no que respeita a essas comunidades? Seguramente eventuais singularidades que distanciem essas representações discentes e docentes sobre os usos da escrita umas das outras decorrem, contemporaneamente, menos de implicações vinculadas à erudição historicamente atribuída ao ‘mestre’ – dada a ‘vulgarização’ da função de professor – e mais de implicações vinculadas ao pertencimento social e geográfico de

⁸ A exemplo de Dehaene (2007).

professores, tanto quanto a (não)compartilhamentos identitários, à natureza das disposições pessoais – no sentido que Lahire (2004) dá a elas – agenciadas na identificação ou distinção com outros grupos em se tratando dos usos da linguagem (tal como, em discussão de base sociolinguística, mostram Le Page e Keller (1985)) por ocasião do *encontro* com os alunos – *encontro*, aqui entendido, tal qual já mencionamos, à luz de proposições de Ponzio (2010a), como mútua constitutividade. Assim, considerando tais desdobramentos teóricos, passemos à discussão de nossas vivências em campo.

Desafios impostos pela escola: o contato com os *letramentos dominantes* em espaços de *letramentos vernaculares*

A discussão que empreendemos nesta seção exige um registro inicial mais específico de nossa compreensão acerca do que sejam *letramentos dominantes* e *letramentos vernaculares*, a que já fizemos breve menção na seção anterior. Para tanto, retomamos Cerutti-Rizzatti e Almeida (2013, p. 14), artigo no qual registramos que

[...] as relações entre usos ‘dominantes’ e usos ‘vernaculares’ teriam de ser estudadas necessariamente no(s) âmbito(s) ‘local(is)’, lócus onde se dá a materialização do ‘universo global’, porque, reiteramos, quando os usos globais se concretizam só podem fazê-lo no plano situado. Essa materialização, por sua vez, lida com a tensão entre os usos ‘dominantes’ e aqueles ‘vernaculares’. Os ‘dominantes’ corresponderiam àqueles usos da escrita em que se apõem muitas vozes em historicização e que, nessa condição, transcendem os limites de cada grupo cultural, espalhando-se entre dimensões sociogenéticas distintas e imbricando-se em outras vozes, o que nos levaria ao conceito de ‘ideologia oficial’ do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2011 [1927]; VOLOSHINOV, 2009 [1929]). Já os ‘letramentos vernaculares’ corresponderiam a usos da escrita cuja historicização de vozes tende a se erigir mais efetivamente no plano de cada grupo cultural específico, verticalizando-se nele,

mesmo que nunca insularmente, porque os universos locais estão imbricados em dialogia em sua gênese, e o estão exatamente pelo compartilhamento ontogenético que necessariamente os caracteriza e que, a seu turno, se deixa ver na linha da horizontalidade global.

Interessava-nos, por ocasião deste estudo empírico, entender por que razão, tendo organizado propostas de ação docente – nesse caso, dos bolsistas PIBID – comprometidas com as novas bases do ensino de língua, afigurava-se tão difícil implementar essas mesmas propostas de forma minimamente consequente em se tratando da formação de leitores e de produtores de textos, no âmbito dos *letramentos dominantes*, naquele contexto específico. Em nossas longas rodas de conversa e no processo de geração de dados em campo via observação participante, notas de campo e entrevistas, começamos a inferir, no dia a dia, que tais dificuldades situavam-se para além das escolhas teórico-metodológicas que conduziam nossa ação na docência. Nossas propostas não reverberavam junto a muitos daqueles alunos. Então, por ocasião do desenvolvimento de um de nossos projetos de letramento (KLEIMAN, 2009), com foco no gênero *canção*, começamos a construir novas inteligibilidades.

Eis nota de campo correspondente a um recorte no percurso da ação na sétima série do Ensino Fundamental de que nos ocupamos aqui e que ilumina a reflexão que queremos empreender:

- (1) *Os alunos estão completamente indiferentes a nossa proposição. A canção foco da aula – “Eduardo e Mônica” –, do grupo Legião Urbana, que foi submetida a um amplo e intensamente discutido processo de planejamento, não os atrai. A apresentação da canção provoca expressões de cansaço e aborrecimento. Esse comportamento que vimos provando na maior parte de nossas proposições instiga-nos a buscar novas respostas. Esse grupo parece não reagir à diversificação das estratégias metodológicas de que vimos nos valendo, nem mesmo àquelas que lançam mão da tecnologia. O máximo que temos conseguido são poucos momentos de curiosidade e atenção que logo se esvaem.* (Nota de campo n. 23, setembro de 2011.)

Em roda de conversa realizada imediatamente após esse processo de geração de dados, um dos bolsistas fez a seguinte proposição: (2) *Por que não trabalhamos com músicas de Michel Teló⁹?* (Roda de conversa n. 42, setembro de 2011). Essa fala desestabilizou o grupo de forma imediata. Na posição de coordenação, que nos cabia, não fugimos à materialização do estranhamento:

- (3) *O sentimento imediato foi de profundo impacto, exacerbado pela continuidade da fala do bolsista na proposição de uma canção do artista, especificamente, intitulada “Dar uma fugidinha”, cuja letra, quando apresentada ao grupo, poderia ser resumida, à luz de nossa ótica, à banalização das relações amorosas, circunscritas a encontros fortuitos, isso para traduzir em uma linguagem acadêmica o apelo sexual explícito que víamos ali veiculado. Esse conteúdo contrapunha-se, de novo à luz de nossa ótica, de modo impactante ao conteúdo da letra da canção “Eduardo e Mônica”, com que havíamos trabalhado nas aulas imediatamente anteriores. (Registro de roda de conversa n. 42, setembro de 2011.)*

Após intenso embate no grupo, nova interpelação do mesmo bolsista:

- (4) *Não temos discutido teoricamente considerações de Brian Street sobre hibridização entre letramentos locais e globais? Essa é a canção que eles cantam, esse é o artista com quem eles se identificam. Eles não se identificam com Renato Russo, essa é uma identificação nossa, não daqueles alunos, por isso eles não têm ligado para o que estamos fazendo. (Registro de roda de conversa n. 45, setembro de 2011.)*

As representações daquele grupo de alunos de sétima série no que respeita às suas *práticas de letramento* (STREET, 1988) – entendendo o gênero *canção* na dimensão escrita que traz consigo na letra que é lida e, no caso da escola, é também estudada para fins de compartilhamento de sentidos na formação

9 Cantor do gênero musical conhecido como *sertanejo universitário*.

leitora – distinguiam-se substancialmente das representações de todo o grupo que compúnhamos e que estava constituído, na subjetividade de cada um, pelas relações intersubjetivas que têm lugar na esfera acadêmica, incluindo nelas, evidentemente, o conjunto dos autores lidos e das discussões de implicações artísticas e eruditas, mais “canônicas” ou menos “canônicas”¹⁰, mas sempre ‘objeto legitimado de estudo na esfera’, as quais perpassam os estudos literários em se tratando do curso de Letras especificamente.

Tais discussões sobre intersubjetividade nos remetem a proposições de Vigotski e a proposições do Círculo de Bakhtin sobre relações com a *alteridade* e sobre *cronotopo* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]); BAKHTIN, 1998 [1975]). Sob essa perspectiva, a valoração de uma canção e de outra estaria intrinsecamente relacionada a vivências culturalmente situadas no tempo e no espaço social. Considerando tais implicações intersubjetivas, impunha-se como desafio levar a termo um planejamento enriquecedor com canções de que aqueles alunos gostassem de fato, sem agirmos em uma perspectiva de “concessão tolerante” às representações derivadas de espaços culturais distintos daqueles em que nos constituíamos nas relações com os outros. Como entender a lógica daquelas vivências nas quais tais canções eram objeto de expressiva valoração e, com elas – e não *a partir delas* ou *por meio delas* –, convidar tais alunos ao exercício da convivência com representações diferentes das suas; nesse caso com canções outras que não lhes eram familiares? Eis, em nossa compreensão, o desafio do encontro no sentido que lhe dá Ponzio (2010a), tanto quanto o desafio da *hibridização* no sentido que lhe dá Street (2003), e o desafio da *horizontalização*, no sentido que lhe dão Kalantzis e Cope (2006).

O que temos feito, em nossa compreensão, na maior parte das vezes, é agir sob forma de concessão tolerante. Hoje, a cantilena que ecoa no senso

10 Com base em compreensões que vimos construindo em nosso grupo de estudos (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013), caracterizamos a canção “Eduardo e Mônica”, do grupo Legião Urbana, dentre os *letramentos dominantes* por a entendermos objeto de historicização de uma aposição de vozes com maior espraiamento na horizontalidade do espectro temporal e social das relações humanas. Vale a mesma compreensão para as demais canções mencionadas como parte dos *letramentos dominantes*.

comum escolar de “partir da realidade dos alunos” traz consigo uma sabedoria singular ao usar a locução prepositiva “partir da” – compreendemos estar ali a concessão tolerante. Vamos “partir de” para chegar ao padrão, ao canônico, ao *a priori*, ao dominante. E, em nossa compreensão “partir de” implica “abandonar o/a”: vira passado, esvai-se, se esquece em nome de outras representações que não eram nossas e passaram a ser. Se, porém, esse esvanecimento se efetivar em razão das intervenções docentes, que o seja pela possibilidade de opção que se erigiu e não pela força da imposição que se estabeleceu ali. Talvez o desdobramento mais preocupante disso seja que, segundo aponta Borges Neto (2004) em discussão de natureza epistemológica distinta do ideário que adotamos aqui, os saberes científicos, quando ganham vulgarização, terminam por virar senso comum: entendemos que o “partir da realidade do aluno” é hoje senso comum, mas, antes de sê-lo, constituiu-se como saber científico no campo da educação em brilhantes proposições de Paulo Freire (2006 [1982]) sobre a *palavramundo*.

Então, como agir? Será possível, nesses entornos especificamente, tal encontro/hibridização/horizontalização na essência que essa proposta traz consigo em se tratando das realidades escolares? Empreender esse processo, em nosso entendimento, suscita uma dimensão identitária significativa. Não tratamos aqui da *identidade* como diferença com foco nas individualidades, tratamos aqui da *identidade* que só se estabelece no encontro, na alteridade (PONZIO, 2008-09). Quem somos e quem são nossos alunos no que respeita às representações sobre a escrita que derivam de suas e de nossas vivências? Que disposições pessoais caracterizam a nós e a eles em se tratando desse mesmo encontro? O quanto estamos dispostos a de fato fazer calar em nós – no sentido de *calar fundo* – as vivências do outro e o quanto o outro está disposto a fazer o mesmo? Disso depende, em boa medida, a construção da historicidade de cada um desses encontros na escola.

Se evitar a *concessão tolerante* é uma das zonas de desconforto, parece-

-nos que a outra zona de desconforto é insularizar os alunos nas representações e nas vivências que os caracterizam como tais. A horizontalização é condição para a não insularização. A possibilidade de esses alunos vivenciarem encontros outros em outros espaços sociais é condição para a ampliação de sua inserção em diferentes esferas da atividade humana para além das suas – processo em favor do qual, em nossa compreensão, a escola erige-se como instituição formal na sociedade de todos os tempos. E, nos entornos de vulnerabilidade social nos quais, reiteramos, a escola tende a ser a única agência de letramento (KLEIMAN, 1995), não arriscar a promoção desses novos encontros pela contingência da crueldade da concessão tolerante é, também, ser cruel.

Essa última questão ganha especial importância, em nossa compreensão, a partir das considerações de Ponzio (2008-09) que nos remetem à infuncionalidade humana. Segundo ele, o homem tem direito à infuncionalidade, entendida como o tempo livre para doar-se ao outro e ao outro de si mesmo, sem perspectivas utilitaristas de ambos os lados; eis aqui o que temos estudado sob o ponto de vista da ontogênese e que se vincula estreitamente, entre outras esferas, às artes, para o que importa atentar nos processos de formação educacional, fugindo ao pragmatismo estreito tão caro ao ideário neoliberal, tal qual aponta Gee (2006 [2000]).

Sob essa perspectiva, a possibilidade de encontro com canções historicizadas pelo público e pela crítica especializada em seus predicados poéticos e melódicos, por exemplo, remete-nos ao sagrado direito à infuncionalidade. Importa, pois, que aqueles alunos experienciem esse valor que é nosso, tanto quanto importa que os encontremos, nesse caso específico e em nossa compreensão, na funcionalidade das canções historicizadas pelo público e pela crítica especializada em seus predicados mercantis, e que não nos furtemos de discutir com eles a natureza dessas nossas representações acerca de umas e de outras canções. Importa haver, aqui, a fuga da concessão tanto quanto a fuga da hipocrisia. Quais são as efetivas possibilidades de os bolsistas desse

grupo passarem a apreciar um repertório que entendem de apelo mercantil? Vale a mesma pergunta em raciocínio reverso, embora com outros contornos. Mesmo que o encontro seja aberto à diversidade, é difícil dimensionar esse espectro de possibilidades. Nesse movimento, por outro lado, é fundamental que nos deixemos constituir pelas representações de nossos alunos, de modo que eles possam compartilhar o seu entendimento sobre os valores que atribuímos às escolhas que fazemos. E seguramente não há verificabilidade e replicação na avaliação dos resultados desses encontros.

Entendemos tratar-se exatamente de um movimento no *encontro* (PONZIO, 2010a) para o qual importa que caminhemos conscientes da complexidade das transformações que vão redundar dele. O enfrentamento da hipocrisia talvez seja o grande desafio no delineamento das disposições pessoais de que trata Lahire (2004), as quais, em nossa compreensão, nos movem para esse mesmo encontro e, por consequência, no delineamento também dos resultados que emergem dele no que respeita à mútua constitutividade que de fato o legitima.

Um ensaio de novos caminhos no exercício do ‘encontro’ com o outro

Na busca por construir novas inteligibilidades para a questão de que tratávamos e que nos inquietava, mantivemos em nossas rodas de conversa o tratamento do tema objeto de discussão aqui e, tal qual mostra o excerto de diálogo reconstruído a seguir a partir de uma delas, algumas possibilidades começaram a se delinear:

- (5) – E se ouvíssemos as músicas de que eles gostam? Ouvir de fato.
 - Fazer uma aula com essas músicas?
 - Poderíamos pedir a eles que tragam as músicas que gostam para que todos ouçam na aula.
 - E em outra aula poderíamos levar as músicas que gostamos para que eles

ouçam...

– *Uma espécie de ‘pacto’?*

– *Arriscado isso...* (Registro de conversa entre os bolsistas em roda de conversa n. 49, setembro de 2011.)

O risco em que incorríamos, agindo metodologicamente desse modo, era submeter as músicas a uma comparação: as músicas de que eles gostavam e as músicas de que nós gostávamos, agindo em favor de um objetivo escamoteado que correspondesse à depreciação do que estava ali instalado como valorado e a sobrevalorização do que queríamos ‘ensiná-los a apreciar’. Havia o risco, havia a consciência do risco, e nos submetemos a ele cientes de que nos cabia provocar deslocamentos naquelas representações de mundo tanto quanto nas nossas. Não era nosso papel referendar o que ali era valorado, nem tampouco fazer evanescer essa mesma valorização. Nosso papel era ampliar os olhares, de modo a conhecer o novo, pensar sobre o novo e atribuir-lhe valor, em uma vontade de horizontalização (KALANTZIS; COPE, 2006), considerando que a metáfora do horizonte traz o prisma do infinito e não se fecha nas laterais. Aqui estavam nossas disposições pessoais: abrir os olhares, não para o centro nem para as margens, mas para o horizonte que se amplifica nas possibilidades de coexistência no infinito de diferentes modos de ver os usos da língua, especialmente da escrita (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013).

Aqui, outro desconforto não menos delicado: o risco de que tudo seja, então, relativo. Na busca de lidar com as ciladas da gaseificação e da fugacidade, que, em nossa compreensão, redundam em um niilismo perturbador com o qual não compartilhamos, ancoramo-nos em Kramersch (2010) e na discussão que faz sobre *relativismo* e *relatividade*, compreendendo essas proposições da autora na perspectiva de que lidar com concepções de sujeito corpóreo e historicizado implica lidar com a relatividade semiótica porque as relações humanas em que a língua tem lugar não são replicáveis universalmente. Entendemos, porém, que olhar esse objeto de estudo à luz dos conceitos de

filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese, de Vigotski (1997 [1978]), nos permite lidar com a coexistência de diferentes experimentações de mundo e representações delas decorrentes, sem perder de vista a convergência humana que as vincula em um plano ontogenético mais amplo (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013).

Assim concebendo essa vivência do risco de olhar o vernacular na coexistência com o dominante, levamos a termo nossas propostas, contemplando, em um primeiro momento, a audição comentada das músicas de preferência do grupo, do que trata o excerto de relatório de aula a seguir.

- (6) *As próximas aulas foram organizadas a partir da seguinte proposta: na primeira delas, os alunos foram convidados a trazer para a classe canções de que gostavam, em áudio ou em áudio e vídeo, como preferissem. Cada aluno deveria trazer a música de que mais gostava naquele momento de sua história pessoal. Prevaleram exibições selecionadas via internet. Duas aulas seguidas foram usadas para essas audições, com comentários do grupo sobre as canções. Foram recorrentes gêneros musicais como sertanejo universitário e funk. Nos comentários, os destaques não eram questões voltadas para as letras e as melodias, mas questões periféricas relacionadas à vida dos cantores e compositores, suas relações afetivas, estilo de roupas, cortes de cabelos e temas afins.* (Excerto de relatório de aula n. 33, outubro de 2011.)

Vivenciando essa experiência, compreendemos que os alunos não ouviam de fato aquelas músicas¹¹ no que concerne a particularidades das letras e das melodias. As letras, a maior parte delas com estrofes curtas e refrões de apelo repetitivo, não nos pareciam de fato objeto de atenção do grupo possivelmente porque não requeressem tal atenção dos alunos; as letras pareciam-se muito entre si nos enfoques a encontros amorosos, sexualidade explícita, passagens com duplo sentido e recursos afins. Vale observação semelhante às melodias no que respeita a repetição de acordes e arranjos. Entendemos, então, que a

11 Músicas mais recorrentes, além de “Fugidinha”, de Michel Teló: “Amar não é pecado”, de Luan Santana (<http://www.youtube.com/watch?v=xBn8OiqQuHA&hd=1>); e “Lá vem à (sic) levada”, de Pawlynho-R2 (<http://www.youtube.com/watch?v=HOFuVtAjwx4&hd=1&noredirect=1>).

valorização daquelas canções provavelmente estivesse mais no prazer do movimento dançante, repetitivo e descompromissado que suscitavam do que nas evocações de conteúdo da letra ou em sua beleza melódica. Após discussão em rodas de conversa sobre os resultados da atividade, empreendemos, então, um desdobramento dela, descrito na vinheta narrativa a seguir.

- (7) *Em aula seguinte, retomamos algumas dentre as músicas apresentadas – aquelas que se repetiam e que sinalizavam para uma preferência grupal – e convidamos os alunos a um exercício de silêncio de fato e de ausência de movimentos de dança ou de “tamborilar” de dedos no acompanhamento ao ritmo. O desafio era: escutar de fato a letra e a melodia. Assim, ouvíamos a música e, ao final dela, debatíamos sobre a letra e a melodia. Nesse percurso, submetemo-nos a muitos protestos dos alunos porque não entendiam necessário escutar as músicas daquele modo. Diante desses protestos os interpelamos na busca de que todos entendêssemos por que não era preciso de fato escutá-las daquele modo para apreciá-las como o faziam: as respostas explicitaram a repetição de conteúdo e sua rápida memorização. Para nossa surpresa, veio à tona, ainda, a ciência da repetição da melodia e a constatação de que acordes, tons e meandros melódicos eram muito semelhantes entre as músicas e muito parecidos dentro de cada qual delas. A ‘batida’, como eles chamavam isso, era o que havia de muito semelhante, sobretudo as músicas de funk. (Excerto de relatório de aula n. 41, outubro de 2011.)*

Em roda de conversa posterior, eliciamos a preocupação de que, repetindo essa atividade com as músicas de que gostávamos, no risco inevitável da comparação, estaríamos dizendo a eles algo como “Vejam como as letras e as melodias das músicas de que gostamos são melhores e mais bem elaboradas”, na postura clássica de impor o dominante sobre o vernacular. De todo modo, empreendemos o terceiro desdobramento da atividade, narrado na vinheta que segue, com a clara compreensão de que cabe à escola tematizar o que é objeto de valoração na *ideologia oficial*, na transcendência da *ideologia do cotidiano*.

- (8) *Repetimos a atividade, agora, com as músicas de que gostávamos. Levamos*

novamente “Eduardo e Mônica”, do grupo Legião Urbana, assim como canções de compositores nacionais de MPB, historicizadas pela crítica especializada e boa parte do público com maior escolarização como sendo letras poéticas e melodias trabalhadas. Fazê-los ouvir essas canções foi um grande desafio. Optamos por exibí-las em vídeos da internet, em tela ampla e com som bastante mais alto do que entendíamos adequado para apreciá-las. Nossa busca era que imagem e som mais alto favorecessem ou ‘forçassem’ a manutenção do foco de atenção. Convivemos com a reclamação de que as músicas não eram alegres e que não se podia dançar, ouvindo-as, como se podia dançar ouvindo as outras músicas. (Excerto de relatório de aula n. 33, outubro de 2011.)

Lidamos com muitas reclamações inicialmente, mas, à medida que ouvíamos as músicas e parávamos para conversar sobre elas, emergiram enunciações do tipo: (9) *Essa música [Eduardo e Mônica] é uma história, né? Nunca vi uma música que é uma história. E é comprida, bem comprida. (ZLV, excerto n. 14 de fala, outubro de 2011).* A configuração narrativa também foi objeto de atenção na música “Minha história”,¹² de Chico Buarque, cuja letra narra as desventuras de uma maternidade abandonada e empobrecida, conteúdo que, seguramente, não à toa, chamou atenção de vários dentre os alunos. Uma das enunciações sobre essa música: (10) *Nossa, que música triste, e ele se chamava ‘Jesus’...* (PD, excerto de fala n. 20, outubro de 2011). Já a música “Rosa de Hiroshima”,¹³ na voz de Ney Matogrosso, causou muitas perguntas, por exemplo: (11) *Tá, é uma bomba ou é uma rosa?*. (SVR, excerto de fala n. 45, outubro de 2011); os alunos enunciaram muitas questões sobre o que eram bombas nucleares, onde era Hiroshima e focos afins. O tema ganhou contornos bem específicos e vários alunos queriam saber quem era Ney Matogrosso,

12 Trata-se da música “Gesù bambino”, canção composta pelo italiano Lucio Dalla, em adaptação para o português feita por Chico Buarque.

13 “Rosa de Hiroshima” é um poema de Vinícius de Moraes, musicado por Gerson Conrad na canção homônima da banda Secos e Molhados. Fala sobre a explosão atômica de Hiroshima, aludindo aos bombardeamentos de Hiroshima e Nagasaki, na Segunda Guerra Mundial. (Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Rosa_de_Hiroshima>. Acesso em: jul. 2013).

sobretudo porque demoraram para transcender o impacto inicial, o estranhamento causado pela *performance* costumeira do cantor ao exhibir-se. Tivemos de reproduzir o vídeo¹⁴ três vezes para que de fato, familiarizados com esse estranhamento, pudessem então ouvir a música e ler a legenda com a letra.

Concluído esse processo, em nossas rodas de conversa reconhecemos fragilidades desse encontro, tanto quanto reconhecemos ganhos com ele. Em princípio, nossa sobeja dificuldade de escutar de fato as músicas de que eles gostavam, fazendo-o com audição atenta e disposta à compreensão. Foi um exercício árduo para os bolsistas, mas que nos ensinou também sobre infuncionalidade, em outros desdobramentos de sentido que derivamos de Ponzio (2008-09), tanto quanto sobre o grotesco, em também outros sentidos que fazemos derivar da *carnevalização* bakhtiniana (2013 [1929]), sentidos esses que seguramente são “licenças” nossas para conceber tais conceitos desses autores. Sejamos mais explícitas: vimos ali não a infuncionalidade do que se contrapõe à eficácia e à produtividade, mas a infuncionalidade do movimento despretenso da dança, a dança por si só, a diversão de mover-se ao som de uma melodia, sem conseqüências que não o mero movimento de despretenção.

Assim, o que a princípio entendíamos limitar-se a uma funcionalidade pragmática porque comercial ganhou contornos diversos: questionamos se não estaria tal funcionalidade comercial dessas canções exatamente no seu apelo a uma infuncionalidade para o grotesco, para o corpóreo primitivo, que evoca a instintividade básica da ontogênese humana, do movimento procriador na sua imanência estrita, a nosso ver explícito, em “dar uma fugidinha com você”, verso da canção que suscitou toda a presente discussão. Exercitamos, pois, por nossa conta e risco, ver nessa experiência uma infuncionalidade diversa, concebida, à luz do “grotesco”, e exatamente por isso parte também da condição ontogenética humana. Daí derivou um movimento de “assustar-se” conflituoso; enfim, um “assustar-se” com o outro, um “assustar-se” com o

14 Disponível em: <<http://letras.mus.br/ney-matogrosso/47735/>>. Acesso em: out. 2011.

movimento do encontro, um “assustar-se” com a admissão pura e simples desse contorno para o grotesco que víamos naqueles desdobramentos aos quais atribuíamos ao conceito de *infuncionalidade*.

Essa experiência nos imergiu e imergiu os alunos em mundos diferentes, com a possibilidade de pensar sobre o estranhamento que a diferença trazia consigo, o desconforto de estarmos submetidos a conhecê-la e a franqueza de (des)gostar dela, admitindo poder fazê-lo como resultado do encontro. Esta consideração é reversa: o movimento foi tanto nosso quanto deles – do que deriva a impossibilidade de fugir a comparações. No final, porém, nos vimos diante de abrir espaço para o que era efetivamente deles, forçando também a abertura de espaço para o que nos levava a estar com eles: sim, assumidamente a experiência da cultura da *ideologia dominante*. Discutimos com eles e entre nós como ver essa dominância a partir do conjunto de vozes que a historicizam, que se apõem a ela, que a fazem transcender. Essa, porém, teria de ser uma segunda grande etapa do processo, do que apenas ensaiamos um início de novos encontros.

Nesse exercício de busca de novas inteligibilidades, discutimos com eles e entre nós por que algumas canções atravessam a história de algumas gerações enquanto outras não o fazem, ou seja, por que algumas delas se historicizam no espectro horizontal do tempo e do espaço, do grande tempo (BAKHTIN, 2003 [1979]), enquanto outras são de temporalidade restrita, e daí emergiram reflexões sobre consumo, sobre efemeridade, sobre descartabilidade e, em última instância, sobre a própria condição humana: tocar na infuncionalidade do grotesco parece não sustentar o trânsito das canções pela horizontalidade do tempo e do espaço. Já tocar na infuncionalidade para a condição de humanidade, portanto para além do grotesco, parece ganhar historicidade mais ampla no conjunto de vozes que a legitimam, que a referendam, que entram em dialogia com ela na horizontalidade do tempo e do espaço.

Eis, então, uma nova zona de conforto na busca por construir caminhos

no encontro com o outro em se tratando de usos dominantes e vernaculares da escrita: é preciso aprender a ver de fato, a ouvir de fato o que é estranho. Valorar o estranho requer, como condição preliminar, conhecer efetivamente o que não nos é familiar, compreender a sua lógica, entender as razões de uma historicização mais ampla no espectro da horizontalidade ou mais duradoura no espectro da temporalidade – a exemplo de muitas das manifestações culturais dominantes –, ou menos ampla no espectro da horizontalidade ou menos duradoura no espectro da temporalidade – a exemplo de muitas manifestações vernaculares, que se mantêm como tais ou se evanescem.

Estamos seguras de que o papel da escola é facultar essa experiência de provar da horizontalidade, o que implica dar espaço para a discussão desse infinito de possibilidades, incluindo o que se mostra no lócus cultural específico em que a escola está e instalado ali como altamente valorado. Trata-se de apresentar o horizonte em seu espectro mais amplo, facultando o encontro entre representações e valorações diversas. Não estamos na escola para o proselitismo político de tornar sacrossanto o vernacular – o que insularizaria nossos alunos em uma faceta estreita do horizonte –, nem tampouco para denegá-lo – o que apagaria essa mesma faceta desse mesmo horizonte. Estamos na escola para mostrar outros mundos, outras possibilidades desconhecidas ali e, para fazer isso, entendemos que o caminho não é a imposição do que não é familiar em lugar do familiar, requerendo dos alunos um processo de assimilação ou de acomodação (KALANTZIS; COPE, 2006). Se eles continuarão na infuncionalidade do grotesco da dança pela dança, do movimento pelo movimento, não é a questão. A questão é que estejam aptos para optar por vivenciar outras possibilidades de infuncionalidade, historicizadas nas relações humanas mais amplas no espectro do horizonte, que, pensando no cronotopo bakhtiniano (BAKHTIN, 1998 [1975]), funde tempo e espaço. Prepará-los para poder optar, esse parece ser o desafio da escola nos entornos de vulnerabilidade social nos quais, boa parte das ve-

zes, não há possibilidade de opção pelo desconhecimento de como o horizonte é interessantemente diverso.

Ao final desse processo, algumas falas parecem denotar novas possibilidades de opção, a exemplo de (12) *Onde eu posso achar músicas desse cara [Ney Matogrosso]?* (BNC, excerto de fala n.54, outubro de 2011); ou (13) *Minha mãe disse que conhece o Chico Buarque. Ela cantou pra mim um pedaço de uma música [fragmento de Roda Viva] que o patrão dela, um cara que trabalhava num jornal, cantava.* (MH, excerto de fala n.55, outubro de 2011). Ou, ainda: (14) *Podemos fazer mais aulas assim? É bom escutar músicas desse jeito.* (GPV, excerto de fala n. 65, outubro de 2011).

Considerações finais

Por que alunos de estratos de vulnerabilidade social abandonam a escola? Por que as aulas de Português, em muitos desses espaços, não acontecem (MATÊNCIO, 2001; IRIGOITE, 2011)? Embora não aconteçam também em outros espaços, de privilegiamento socioeconômico, não nos parece que as razões sejam universalizáveis. Entendemos que estão implicadas nesses questionamentos inúmeras problematizações de ordem sociológica, antropológica, etnolinguística e afins. Nossa vontade, neste estudo, foi tentar lançar luzes sobre um desses desdobramentos: as representações culturais, as *práticas de letramento* – no sentido em que Street (1988) constrói o conceito – que professores e alunos levam consigo para o encontro que empreendem e, o mais importante, as disposições que carregam nesse processo e como lidam com o conflito entre representações e vivências – neste caso, acerca da modalidade escrita.

Não entendemos possível prosseguir com aulas em que alunas pintem unhas quando deveriam estar lendo, alunos falem ao telefone quando deveriam estar escrevendo, jovens saiam e entrem recorrentemente quando deveriam estar discutindo temas relevantes com base em leituras feitas, meninas faltem ou

se evadam quando deveriam estar ouvindo o outro a partir de usos da escrita que lhe chamaram a atenção; enfim, não entendemos possível prosseguir com uma ação contemplativa da decadência da instituição escolar – para as finalidades deste estudo, no que respeita as aulas de língua materna e, especialmente, à apropriação da escrita em seus inúmeros usos no grafocentrismo contemporâneo (FISCHER, 2006). É fato que lidar com esse quadro tem implicações políticas e econômicas de toda ordem, mas, em nossa compreensão, importa que discutamos o fragmento que nos cabe nesse mosaico. Não pode continuar a constituir questão menor lidar com os afazeres da escola, com suas mazelas, com seus desafios, não em uma área das ciências humanas como a Linguística e muito menos na Aplicada.

Talvez mais: de que vale a ciência linguística em seu espectro mais amplo, com toda a sua circunscrição e seus arroubos de replicação e verificabilidade, se os saberes acadêmicos sobre a *língua*, condição de humanidade, não puderem reverberar em favor de dias mais felizes, sobretudo, para aqueles que convivem com as restrições desde sempre? Apropriar-se de diferentes usos da modalidade escrita da língua seguramente não é chave mestra para evadir-se dessas imposições socioeconômicas, sabemos disso à exaustão. Graff (1994) e Britto (2003), dentre tantas outras vozes, clamam contra a ingenuidade de conceber a escolarização na perspectiva redentorista de levar luz à escuridão. Se não é, porém, a chave mestra, seguramente é parte do conjunto de possibilidades de novas “aberturas”. Apropriar-se dos letramentos dominantes, todos nós, leitores desta revista, sabemos, é parte componencial de a estarmos lendo hoje e da condição de que gozamos para o fazer.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; PEREIRA, Hellen Melo; PEDRALLI, Rosângela. The writing in the school: a study about conflict and meetings. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 35-64, 2013.

ABSTRACT: *This study discusses literacy practices in school by focusing on conflicts between dominant and vernacular literacies in teaching and learning mother tongue in spaces of social vulnerability. It is a qualitative and interpretive approach (MASON, 1996) which answers the research question: how is the encounter between dominant literacies and vernacular literacies characterized in the relationship between teacher and students in mother tongue classes in spaces of social vulnerability? The theoretical framework is provided by the following studies: Street (1988, 2003), Ponzio (2010a; 2010b), Bakhtin (2013 [1929]; 1998 [1975]; 2010 [1920-24]), Vygotsky (1997 [1987]; 2000 [1978]) and others. The results indicate the need for effective sensitivity to vernacular literacies in school, as well as the commitment with education for the dominant literacies, requiring teacher and students to look for different universes.*

KEYWORDS: *Dominant literacies. Vernacular literacies. School. Literacy practices.*

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010 [1995].

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 2013 [1929].

_____. **Por uma filosofia do ato responsável**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010 [1920-24].

_____. **Questões de literatura e de estética – a teoria do romance**. São Paulo: Unesp; Hucitec, 1998 [1975].

BORGES NETO, José. **Ensaio da Filosofia da Linguística**. São Paulo: Parábola, 2004.

BRANDT, Deborah; CLINTON, Katie. Limits of the local: expanding perspectives on literacy as a social practice. **Journal of Literacy Research**, v. 34, n. 3, p. 337-356, 2002.

BRASIL. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

_____. **Contra o consenso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CATOIA DIAS, Sabatha. **O ato de ler e a sala de aula**: concepções docentes acerca dos processos de ensino e aprendizagem de práticas de leitura/leitura. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; ALMEIDA, Kamila Caetano. **Identidade, subjetividade e alteridade nas relações entre universos global/local e letramentos dominantes/vernaculares**. 2013 (no prelo).

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; CORREIA, Karoliny; MOSSMANN, Suziane. Escrever na universidade: um convite a novos olhares. In: OLIVEIRA, Roberta Pires; NUNES, Zilma Gesser (Org.) **Letras Português na EaD**: tão longe, tão perto. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012. p. 145-167.

DEHAENE, Stanislas. **Les neurones de la lecture**. Paris: Odile Jacob, 2007.

DURANTI, Alessandro (Org.) **Antropología lingüística**. Tradução de Pedro Tena. Prólogo a la edición española de Amparo Tuson. Cambridge. University Press: Cambridge, 2000 [1982].

EUZÉBIO, Michelle D. **Usos sociais da escrita na família e na escola**: um estudo sobre práticas e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis/SC. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: PPGLG/UFSC, 2011.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. São Paulo: Unesp, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006 [1982].

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GEE, James Paul. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**. London and NY: Routledge, 2006 [2000]. p. 43-68.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GIACOMIN, Letícia. **A análise linguística na escola básica**. Projeto de Dissertação de Mestrado em Linguística. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GONÇALVES, Fernanda Carginin. **Alfabetização sob o olhar dos alfabetizadores**: um estudo sobre essencialidades, valorações, fundamentos e ações no ensino da língua escrita na escola. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: PPGLg/UFSC, 2011.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexão sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Multiliteracies**. London and NY: Routledge, 2006.

KLEIMAN, Angela. Projetos de letramento na educação infantil. **Revista Caminhos em linguística aplicada**, UNITAU, Taubaté, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2009.

_____. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRAMSCH, Claire. Language, thought and culture. In: DAVIS, Alan; ELDER, Catherine. (Org.) **The Handbook of Applied Linguistic**. Blackwell Publishing: Oxford/UK, 2010. p. 235-261.

_____. **Language and culture**. Oxford/New York: Oxford University Press, 1998.

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LE PAGE, Robert Brock; KELLER, Andrée Tabouret. **Acts of identity**. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 1985.

IRIGOITE, Josa Coelho. **Vivências escolares em aulas de Português que não acontecem**: a (não) formação do aluno leitor e produtor de textos-enunciado. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: PPGLg/UFSC, 2011.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. London: SAGE Publications, 1996.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-42.

MOSSMANN, Suziane. **O ato de dizer entre Babel e Pentecostes**: um estudo sobre os usos sociais da escrita na esfera acadêmica. Projeto de dissertação. Programa de Pós-Graduação em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

OLABUENAGA, José Ignacio Ruiz; ISPIZUA, Maria Antonia. **La descodificación de la vida cotidiana**: métodos de investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

PEDRALLI, Rosângela. **Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado**: dimensões extraescolar e escolar. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: PPGLg/UFSC, 2011.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

_____. **Encontro de palavras**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010b.

_____. Identità e mercato del lavoro: due dispositivi di una stessa trappola mortale. In: _____. (Cura) Globalizzazione e infunzionalità. **Athanon**. Roma: Maltemi, 2008-09. p. 21-41.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

STREET, Brian. Abordagens alternativas ao letramento e ao desenvolvimento. Teleconferência Unesco – Brasil sobre letramento e diversidade. In: III Telecongresso Internacional de Educação de Jovens e Adultos, Brasília, 07 a 09 de outubro de 2003. **Anais...** Brasília: SESI; UNESCO; UnB, 2003. Disponível em: <<http://telecongresso.sesi.org.br/arquivos/biblioteca/Abordagens%20Alternativas%20ao%20Letramento%20e%20Desenvolvimento.doc>>. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. Practices and Literacy Myths. In: SALJO, R. (Ed.) **The Written World**: studies in literate thought and action. Springer-Verlag: Berlim/Nova Iorque, 1988.

TOMAZONI, Eloara. **Produção textual na disciplina de língua portuguesa**: concepções de professores de terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental da

rede estadual em Santa Catarina. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: PPGLg/UFSC, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1978].

_____. The problem of development of higher mental functions. In: RIEBER, Robert W. (Ed.). **The collected works of L.S. Vygotsky**. New York: Plenum Press, 1997 [1987]. p. 1-28.

VOLÓSHINOV, Valentín Nikoláievich. **El marxismo y la filosofía del lenguaje**. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009 [1929].

NOTAS SOBRE A ECOLALIA DO AUTISTA: SEU EFEITO DE EXCLUSÃO

Glória Maria Monteiro de CARVALHO¹
Manoela de Lira MALTA²

Resumo: Este trabalho tentou focalizar a ecolalia do autista, realçando a abordagem de algum aspecto da produção verbal da criança que não apresenta obstáculo em sua trajetória linguística. Nessa perspectiva, foi colocada em discussão a verbalização ecolálica de um adolescente diagnosticado como autista, em contexto de terapia em grupo. A partir dessa discussão, pôde-se indicar um deslocamento raro, singular na ecolalia, o qual, por sua vez, teria provocado, como efeito, um deslocamento também do investigador (ou do clínico), tirando-o de uma posição marcada pela exclusão, isto é, marcada pelo movimento de negar ao autista as condições de sujeito e de linguagem.

Palavras-chave: Autismo. Ecolalia. Exclusão. Subjetividade. Linguagem.

Introdução

Estas notas foram retiradas do Programa de Pesquisa (CARVALHO, 2007; 2010) que focaliza a ampla questão do autismo e sua relação com a

1 Professora e pesquisadora (CNPq) do Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Centro de Filosofia e Ciências Humanas-CFCH, Recife-Pernambuco-Brasil. gmmcarvalho@uol.com.br

2 Doutora em psicologia cognitiva pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Centro de Filosofia e Ciências Humanas-CFCH, Recife-Pernambuco-Brasil. manoelamalta@hotmail.com

linguagem. Pretendemos abordar, especificamente, a questão da linguagem, na criança diagnosticada como autista, tentando relacioná-la a algum aspecto da linguagem da criança que não apresenta obstáculos em sua trajetória linguística.

No que diz respeito ao autismo, vários autores assumem uma postura negativa na qual, segundo Araújo (2011), predominam expressões do tipo: *fortalezas vazias, conchas, papagaios, falas desabilitadas* e tantas outras. Na literatura psicanalítica sobre o autismo, por exemplo, destacam-se algumas afirmações que carregam uma marca de forte negação. A esse respeito, Meltzer (1979, p. 23) afirmava que a essência do processo mental autista propriamente dito é *uma suspensão da vida mental*. Por sua vez, Tustin (1984), em relação ao bebê autista, falava numa falta de enraizamento ao corpo da mãe.

De modo específico, na perspectiva psicanalítico-lacanianiana, diversos autores propõem que manifestações sintomatológicas do quadro autista se caracterizariam por permanecerem *fora da língua*, isto é, essas manifestações estariam indicando uma posição subjetiva de *exclusão*. Lasnik-Penot (1997) propõe que a criança autista não entra no circuito pulsional e não lhe são ofertados significantes. Para Jeruzalinsky (1993), o filho autista *estaria fora do desejo materno, fora do registro simbólico, excluído de toda circulação simbólica*.

Nesse sentido, ele estaria fora da língua e, conseqüentemente, excluído do percurso de subjetivação. Soler (1999), numa abordagem positiva, afirma que “essas crianças são sujeitos, mesmo que elas não falem, uma vez que são tomadas no significante, pelo fato de se falar delas” (p. 222). No entanto, mais adiante, essa autora assume, paradoxalmente, uma concepção negativa, referindo-se, no autismo, a um sujeito “sem enunciação” (p. 226).

Desse modo, apesar das valiosas contribuições que os autores mencionados trouxeram, no sentido de abordar algum aspecto do enigma que envolve o autismo, destaca-se, nesse enigma, a questão da exclusão. Em nossa proposta a ser discutida, concebemos essa exclusão atribuída ao autista, predominantemente, como um efeito provocado, sobre o outro, pelas produções autísticas, como é

o caso das verbalizações ecolálicas. Em outras palavras, é importante realçar que, nessa perspectiva, as propostas negativas (ou de exclusão) supõem a proposta positiva de que esse “permanecer fora” não implicaria uma ausência da língua, no autismo, mas, sim, estaria significando uma determinada posição ocupada, diante da língua, pelo autista e, sobretudo pelo outro, isto é, por aquele que tenta se relacionar com o autista.

Partindo dessa colocação, vamos focar as manifestações verbais ecolálicas, ou seja, aquelas verbalizações que levaram Kanner (1997) – numa abordagem diferente – a afirmar que o autista, de forma imediata ou diferida, reproduz, *como um papagaio*, tudo aquilo que lhe era dito.

Assim, considerando o sujeito que escuta/vê as manifestações sintomáticas da criança diagnosticada como autista, poderíamos elaborar a seguinte proposta: ao falar com/sobre o autista, o sujeito que fala (mãe, pai, clínico, educador, investigador, etc.) somente poderia fazê-lo a partir de sua própria relação com a língua (sobre essa questão, ver CARVALHO, 2005). Desse modo, em conformidade com tal postura, vamos falar (como investigadores) sobre o autismo, numa estrutura em que comparecem três polos – a nossa fala, o sintoma (no caso, a ecolalia) e a língua – numa relação indissociável, singular e sujeita a deslocamentos. Tomamos, assim, como ponto de referência, o quadro teórico formulado por De Lemos (2002) no campo da aquisição de linguagem. Colocando de modo bem geral, na abordagem da referida autora, a trajetória linguística do sujeito é concebida como mudanças estruturais que ocorrem nas relações entre a fala da criança, a fala do outro (a mãe) e a língua (para um aprofundamento dessa abordagem, ver, por exemplo, DE LEMOS, 2002; LIER-DE VITTO; CARVALHO, 2008).

Nesse sentido, segundo a proposta do presente trabalho, o investigador, na mencionada estrutura, seria colocado numa determinada posição, por um efeito de exclusão provocado pela *ecolalia*, como já foi dito antes.

Em relação a esse efeito, o clínico (nas mais diferentes linhas de intervenção) oferece testemunhos de uma experiência de recusa, de afastamento acompanhada

de angústia, experiência essa provocada pelo contato com o paciente diagnosticado como portador de autismo. Em outras palavras, poderíamos supor que se trata de um “efeito de exclusão” provocado, no outro, pelas montagens defensivas do autista, quando, por exemplo, Atem (1998) afirma que “ao trabalhar com M (criança autista), vi-me colocada diante dessa recusa de tal forma, que mal podia formular a pergunta com relação ao sujeito de maneira coesa, tal era a força que sentia a repelir-me, afastar-me, manter-me à distância.” (p. 79); ou quando um dos sujeitos (uma psicóloga clínica) entrevistados por Malta (2011), em seu trabalho de tese de doutorado, expressa: “[...] é difícil entender que, em alguns momentos, pra ela (criança autista) funciona dessa forma de que ela não nota que você tá ali, ou ela não quer notar, acho que isso é ooo³ e essa tentativa de você tem/tentar dizer: ‘Olha eu to aqui’ [...]” (p. 220).

Exclusão do sujeito: uma questão

Recortemos, portanto, a questão da *exclusão*, para destacá-la, não como uma característica imanente à verbalização do autista, mas, sobretudo, como um efeito provocado sobre nós, na posição de investigadores.

Nessa perspectiva, vamos dar o exemplo de Paulo, nome fictício de um menino diagnosticado como autista, em atendimento numa instituição especializada no tratamento e pesquisa do autismo. No momento a que vamos nos referir através dos exemplos, o menino tinha treze anos e já vinha sendo acompanhado, há vários anos, tanto através de sessões de terapia individuais, como de sessões em grupo do qual participam duas psicanalistas e uma estagiária, além de mais quatro adolescentes também diagnosticados como autistas. Sessões de terapia em grupo foram registradas, quinzenalmente, durante um ano e meio,

3 A transcrição da entrevista foi feita preservando os prolongamentos, pausas, hesitações e atos falhos das entrevistadas, uma vez que a teoria norteadora do trabalho foi a Teoria Psicanalítica, que propõe tais elementos como manifestações do inconsciente. Portanto, expressões como “ooo”, “aaa”, “ééé” traduzem prolongamentos da fala e foram transcritas de modo a preservar a forma como surgiram na fala das entrevistadas.

através de gravações em vídeo, cada uma com duração de vinte minutos em média. O que mencionaremos, a seguir, consiste em fragmentos da nossa escuta de algumas dessas sessões de grupo, no que se refere especificamente a Paulo. A sua verbalização havia sido caracterizada, pelas psicanalistas, como marcadamente ecolálica, tendo-se afirmado que se tratava de produções que possuíam o caráter de *fixidez*, *permanência* e *imobilidade*.

Relembremos, então, que a imobilidade, fixidez, permanência são também concebidas – do mesmo modo que a exclusão – sob a perspectiva de um efeito produzido, pela ecolalia, sobre aquele que a escuta.

Vejamos o seguinte fragmento de verbalização ecolálica de Paulo:

(1) T= terapeuta; P= Paulo

T: Botar brinco, cortar cabelos.....

P: *Vidróóó. Viiiidro. Vriiidróóóóó*

P: Luííza, Luííza

T: Chama Pedro para brincar. Chama João para brincar.

P: *Vríido. Vídroo...*

Vriiido. Vídroo. Vrído.Vídroo. O vidro do carro. Viiiidroooooo, vídro, vidro, vidro.

Parece importante notar que, num primeiro contato com as verbalizações de Paulo, pudemos também testemunhar que havíamos sido afetadas por uma *exclusão*, uma *imobilidade*, uma *perplexidade*, um *estranhamento*, ou qualquer outro termo que poderíamos usar, na tentativa de adjetivar essa afetação, ou ainda, na tentativa de falar sobre a ecolalia.

Perguntamos, então: Não teríamos sido colocadas numa posição de subordinação à ecolalia, por aquilo que estamos denominando de *efeito de exclusão* ou de *imobilidade* provocado por reproduções verbais?

Talvez fosse melhor reunirmos todas as denominações referidas sob a expressão *efeito de impotência*, para usarmos uma terminologia de Badiou

(1997). Com fundamento nesse autor, podemos dizer que o mencionado efeito é bastante vago, difuso e, por isso, “em primeiro lugar é preciso situar ou localizar a impotência” (p. 19). Em nosso caso, tal localização teria ocorrido quando se destacou, em nossa escuta, alguma coisa que insistia e a que estamos nos referindo – na falta de outra denominação melhor – como temas recorrentes, isto é, temas que retornavam insistentemente nas verbalizações estranhas do menino, como por exemplo, os temas de *barulho* e de *quebrar*. Por sua vez, não somente os temas pareciam recorrentes, como também as formas verbais em que eles retornavam, indicando, assim, na ecolalia, o seu caráter de reprodução dos enunciados do outro.

Seguindo aquela localização (da impotência), decidimos, então, agrupar as reproduções ecolálicas de Paulo, de acordo com os temas que mais se destacavam em nossa escuta, como por exemplo:

Agrupamento A
(Barulho)

(2) T: Ô Paulo, Ô Paulo! Para de pegar esse avião. Se lembra do barulho que tu fizeste?
Se lembra?

P: Não é pra fazer barulho não. De jeito maneira. (ininteligível).

T: (ininteligível) telefona aí, vai. Telefona aí para o aeroporto. Para a Força Aérea.

P: (Pega o telefone e põe no ouvido) Força Aérea, ô Força Aérea.
*Não é pra fazer barulho não **todinho**.*

(3) T: (ininteligível) só porque Lúcia tá conversando.

P: *Tava fazendo barulho **todinho**.*

T: Afe Maria e o avião é barulhento também, é Célia?

Agrupamento B (Quebrar)

- (4) P: Acenda Paulo o vidro do carro. O ônibus quebrou o vidro.
T: O avião explode, o carro quebra.
P: O carro quebrou.
T: Tem vontade e aí quebra o carro, é isso Paulo.
P: O carro quebrou.
*Quebrou Paulo, quebrou, quebrou o carro **todinho**. Tá tudo quebrado.
Quebrou, quebrou o carro de mainha.*
- (5) P: *O carro quebrou, o carro de mainha quebrou.
O carro quebrou. O carro quebrou.*
T: O carro quebrou.
P: O carro todinho.
T: O carro de sua mãe não quebrou e você vai deixar de vir pra cá não.
P: *O carro tá tudo quebrado.*
T: Tá nada.
P: *Quebrou.*

Ao que parece, essa tentativa de agrupamento exemplificada teria consistido numa maneira de podermos, de algum modo, entrar em contato com esse tipo de verbalização, após termos sido afetadas por um primeiro impacto de impotência.

Entretanto, no momento mesmo em que tentávamos alguma delimitação dos blocos ecolálicos do menino, enfrentávamos alguma coisa que resistia a essa delimitação. Diríamos que certas reproduções de Paulo, sobre os temas recorrentes, colocavam em questão esses supostos agrupamentos, desfazendo-os e tornando visível a sua *impossibilidade*, como foi o caso dos seguintes exemplos de verbalização do menino colocadas no agrupamento A: *Não é para fazer barulho não **todinho*** (episódio 2); *Tava fazendo barulho **todinho*** (episódio 3).

Conforme vimos, nos exemplos acima, a palavra *todinho*, que preferimos destacar em negrito, como um *bloco*, parece agregar-se a outros blocos reproduzidos por P. Na tentativa de explicar melhor o caráter singular daquilo que estamos chamando de *deslocamentos*, indicamos que, no episódio 2 (*Não é para fazer barulho não todinho*), Paulo traz a expressão *todinho* – que aparece, insistentemente, no bloco *Quebrou o carro todinho* (episódio 4) – e junta ao bloco *Não é para fazer barulho não*.

Tornando um pouco mais claro, convém destacar que, a princípio, consideramos que essa palavra (*todinho*) estava intimamente ligada ao tema *quebrar*, muito presente, na fala do menino; porém, após um aprofundamento, em nossa escuta, suspeitamos que o *todinho* seria também um bloco que *flutuava* e se juntava/se agregava a vários outros blocos (referentes a temas diversos). Dizendo de outro modo, esse termo teria se desprendido de outros enunciados ouvidos por Paulo, para fazer um tal movimento de flutuação.

Assim, nos exemplos acima, surpreendemo-nos com as produções verbais destacadas em negrito as quais pareciam ter sido produzidas a partir de um certo movimento, ou de um certo deslocamento de *pedaços* de blocos ecolálicos, blocos esses que haviam sido aproximados e separados, anteriormente, nas nossas tentativas de agrupamento.

Vale indicar que o *todinho* também se juntava/se agregava a blocos que ficavam fora de nossas tentativas de agrupamento, como no exemplo que se segue:

(6) P: A luz.

T: Tô consertando aqui o farol.

T: *Tá tirando o retrato.*

P: *Tá tirando o retrato **todinho**.*

No exemplo acima (*tá tirando o retrato todinho*), vemos que o menino produz uma ecolalia imediata (*Tá tirando o retrato*) na qual reproduz

(como um bloco) a fala da terapeuta, havendo o bloco *todinho* se deslocado e se agregado àquela aparente reprodução⁴.

Convém, entretanto, notar que se trata de um deslocamento muito singular, pontual e momentâneo, desde que, imediatamente depois, ocorria, na verbalização do menino, uma volta à sua condição anterior de imobilidade.

Por sua vez, tal tipo de movimento, além de ter desfeito os limites esboçados nas tentativas de agrupamento das verbalizações de Paulo, também teria colocado em questão uma separação entre blocos dentro desses limites. Assim, em relação ao tema de *quebrar*, no episódio 5, o menino desloca a expressão *tá tudo quebrado* – usada em várias outras ocasiões – e faz uma cisão na expressão ecolálica *quebrou/o carro*, realizando uma *junção* desses blocos, o que resulta numa expressão estranha *O carro tá tudo quebrado*.

O interessante é que essas *junções*, de certa maneira, estariam rompendo, momentaneamente, um padrão verbal ecolálico, produzindo um estranhamento, ou melhor, uma espécie de efeito de desarmonia ou de quebras, nas reproduções, embora tais junções pareçam preservar o caráter rígido de cada um dos blocos.

Ao que parece, a rigidez desse movimento singular não teria permitido uma *fragmentação* dos blocos e uma *recombinação* ou *reestruturação* de suas partes (com base em DE LEMOS, 2000), mas apenas o que estamos chamando de *junção*.

A fim de jogar um pouco de luz sobre essa proposta, pretendemos apontar para um exemplo de efeito de estranhamento – segundo a concepção de Lemos (2002) – provocado pela produção verbal de uma criança que não apresenta obstáculos em sua trajetória linguística. Para essa autora, o efeito de estranhamento, ou de enigma provocado pela fala da criança na escuta do investigador, consiste num retorno, nessa escuta, de uma combinatória (de significantes) da língua que fora esquecida pelo investigador. Tal concepção

4 Utilizamos a expressão “aparente reprodução” por compreendermos, a partir dos nossos estudos psicanalíticos acerca da linguagem no autismo, que a ecolalia é uma **repetição**, uma vez que produz diferença, e não uma reprodução que seria uma “repetição” do mesmo, sem diferença.

se fundamenta na noção freudiana de *estranho familiar*, no sentido de que somente estranhamos aquilo que nos é familiar, mas que, no entanto, retorna de forma modificada. Em relação à língua, passamos por um momento em que realizávamos, de modo singular, combinações entre significantes de nossa língua os quais, porém, tivemos que esquecer, para nos tornarmos falantes.

O exemplo seguinte foi extraído do Banco de Dados do Projeto de Aquisição de Linguagem do IEL/Unicamp.

C = criança (2.0.15); M = mãe.

(7) M: Num pode, não. Quando a gente levanta precisa... cê ficou descalça antes de dormir, é?

C: É.

M: Tá se vendo.

C: Tá se vendo.

M: Tá se vendo que você ficou descalça antes de dormir.

C: *Eu achuvia agu*

M: Vai chover logo?

C: É.

M: Ahn.

C: Tá muito fio.

Nesse fragmento de diálogo, o efeito de estranhamento provocado pela produção verbal: *Eu achuvia agu* estaria convocando (por um deslocamento metonímico), na interpretação do investigador, várias outras cadeias, contendo termos, de algum modo, relacionados a *ver* e *chover*. Tais cadeias foram produzidas pela mãe, ou pela criança, em momentos diversos de sua relação discursiva. É o caso, por exemplo, de: M e C: *Tá se vendo* (contida no próprio fragmento de diálogo exemplificado): C: *Tá sovendo*; M: *Ele* (guarda-chuva) *não abriu porque num tá chovendo*; M: *Eu acho que vai chover* (que aparece frequentemente, em várias sessões da gravação); M: *Deixe eu ver*; C: *Xô vê*

e outras cadeias. Poder-se-ia propor, então, que, na produção estranha aqui destacada, algumas cadeias teriam se aproximado (metonimicamente), na fala da criança, bem como teriam se cruzado, havendo, nesse cruzamento, substituições (metafóricas) entre vários de seus significantes. Explicando melhor, o efeito de estranhamento provocado pela fala de C teria apontado para um movimento de fragmentação/desestruturação e recombinação/reestruturação de cadeias – como aquelas exemplificadas acima – deixando vestígios, os quais apontam para essas cadeias que permanecem latentes (DE LEMOS, 2002). Essa latência, por sua vez, estaria indicando, na produção estranha, aquilo que Milner (1991), em linguística, chama de *equivoco*, isto é, a possibilidade de uma locução verbal ser, ao mesmo tempo, ela mesma e uma outra. Usamos as noções de metonímia e de metáfora segundo a leitura que De Lemos (2002) realiza de Jakobson (1971). Assim, o processo metonímico consiste numa aproximação (ou combinação) de significantes por uma relação de contiguidade entre eles, enquanto que, no processo metafórico, trata-se de um cruzamento entre cadeias verbais, havendo substituições de significantes dessas cadeias, de acordo com alguma relação de similaridade entre eles.

Neste momento, relembremos as verbalizações singulares de Paulo. Poderíamos sugerir que o efeito de estranhamento provocado pelas produções do menino, tais como *Não é para fazer barulho não todinho*, não seria o mesmo efeito provocado pelos blocos ecolálicos, como por exemplo: *Quebrou o carro todinho*. Nesse segundo caso, como já dissemos, o estranhamento parece que se restringe ao efeito de rigidez, imobilidade, exclusão, etc. No outro caso, o estranhamento talvez se ligue a um certo efeito de quebra numa expectativa de rigidez, expectativa essa construída pelo próprio investigador que teria sido, então, surpreendido por aquele tipo de verbalização de Paulo. Propõe-se que tal efeito, em última análise, teria sido provocado pela atuação, no investigador, de um deslocamento metonímico muito singular o qual teria sido produzido por um deslocamento metonímico nas produções verbais do menino. Por sua vez, esses dois casos, em seus efeitos, teriam se diferenciado do estranhamento

provocado pela recombinação de significantes, na produção de C (episódio 7). Nessa produção, poderíamos supor que o referido efeito de desestruturação (e reestruturação estranha) de cadeias verbais teria emergido, através da atuação conjunta de deslocamentos metonímicos e de substituições metafóricas, na escuta do investigador. Assim, essa atuação conjunta teria trazido à tona o caráter equívoco da produção destacada, apontando para um cruzamento de cadeias que permaneceriam latentes.

Essa proposta, entretanto, é muito inicial, sendo concebida, nestas reflexões, como um caminho aberto, a fim de que sejam desenvolvidas pesquisas futuras sobre a complexa questão do autismo em sua relação com a trajetória de aquisição de linguagem que não apresente dificuldades.

Algumas palavras finais

Por fim, realçando, ainda mais, a questão do efeito provocado sobre o investigador, pelas *junções*, antes discutidas (nas verbalizações de Paulo), supomos que se trataria de um efeito predominante de imobilidade, estando, porém, essa imobilidade permeada, de forma pontual e descontínua, por um deslocamento (metonímico) muito singular. Nesse sentido, através de deslocamentos momentâneos do sujeito (no nosso caso, o investigador), poderia ser indicado também um deslocamento do menino. Talvez se pudesse falar, em última análise, num *efeito de bloco com pequenas e rápidas fissuras*, através das quais poderia ser vislumbrada a possibilidade de inclusão do sujeito. Tal inclusão, ao que tudo indica, significaria uma tentativa de quem escuta a ecolalia do menino, no sentido de resistir ao efeito de rigidez, de imobilidade provocada por essa ecolalia. Por sua vez, essa tentativa talvez pudesse arrancar – não apenas o investigador, mas também o clínico e o educador –, de uma negação, comumente atribuída ao autismo, para lançá-los num caminho onde fosse possível buscar indícios de uma positividade. Explicando melhor, tal caminho nos permitiria destacar, por exemplo, que as verbalizações de Paulo não se relacionam a um

tema qualquer – ou a um significante qualquer – conforme mostrou Malta (2006), mas, sim, a temas específicos ou a significantes específicos: significantes de *destruição/fragmentação*. Nesse sentido, podemos apontar para uma seletividade, para uma escolha (embora não consciente) do menino, no que concerne a suas verbalizações, contribuindo, assim, para retirar o investigador (o clínico, o educador) de sua posição de imobilidade, ou melhor, de uma posição marcada pelo efeito predominante de imobilidade provocado pela ecolalia.

Essa mudança de posição do investigador permitiria, enfim, que novos caminhos fossem abertos para a investigação e a clínica do autismo, especificamente no que toca a questão da linguagem.

Agradecimentos: Agradecemos ao CNPq pela possibilidade de execução de um Programa de Pesquisa sobre linguagem e autismo do qual fazem parte as reflexões contidas neste artigo.

CARVALHO, Glória Maria Monteiro de; MALTA, Manoela de Lira. Notes on echolalia in autism: its exclusion effect. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 65-79, 2013.

ABSTRACTS: *This study aims to focus echolalia in autism, highlighting the approach of some aspect of the child's utterance which presents no obstacle in his linguistic course. In this perspective, the discussion lies on the echolalic utterances of a teenager diagnosed as autistic, in the context of group therapy. Based on this discussion, it is possible to indicate a rare and singular displacement in echolalia which would have also provoked, as an effect, a displacement on the part of the researcher (or practitioner), moving him out of a position marked by exclusion, that is, marked by the movement to deprive the autistic of the conditions of being a subject and bearing a language.*

KEYWORDS: *Autism. Echolalia. Exclusion. Subjectivity. Language.*

Referências

ATEM, L.M. Autismo e defesa primária: questões sobre o sujeito e a transferência. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 77-85, 1998.

BADIOU, A. Onde estamos com a questão do sujeito? **Letra freudiana**, Rio de Janeiro, ano XVI, n. 22, p. 27-44, 1997.

CARVALHO, G. M. M. **Manifestações verbais singulares da criança: um confronto com a questão da linguagem autística**. 2010. Relatório de pesquisa apresentado ao CNPq.

_____. **O erro como diferença na trajetória linguística da criança: aquisição de linguagem e autismo**. 2007. Relatório de pesquisa apresentado ao CNPq.

_____. Questões sobre o deslocamento do investigador em aquisição de linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 47, p. 61-67, 2005.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos do contato afetivo. In: ROCHA, P. S. (Org.) **Autismos**. São Paulo: Escuta, 1997. p. 111-170. [Originalmente publicado em 1943]

DE LEMOS, C. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 42, p. 41-69, 2002.

_____. Questioning the notion of development: the case of language acquisition. **Culture & Psychology**, Nova Deli, SAGE Publications, v. 6, n. 2, p. 169-182, 2000.

JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: _____. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1971. p. 34-62.

JERUZALINSKY, A. Psicose e Autismo na infância: uma questão de linguagem. **Psicose**, Porto Alegre, Artes Ofícios, Ano IV, n. 09, nov. 1993.

LASNIK-PENOT, M.C. **Rumo à palavra: três crianças autistas em Psicanálise.** São Paulo: Escuta, 1997.

LEMOS, M. T. **A língua que me falta: uma análise dos estudos em Aquisição da Linguagem.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LIER-DE-VITTO, M. F.; CARVALHO, G. M. M. O interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In: QUADROS, M. R.; FINGER, I. (Org.) **Teorias de aquisição da linguagem.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. p. 115-146.

MALTA, M. L. **Explorando a ecolalia como sintoma no autismo: um estudo de caso.** 2006. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

_____. **Reflexões acerca dos efeitos causados pelo encontro com o autista: a encenação do estranho familiar.** 2011. 251 f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

MELTZER, D. et al. **Exploración del autismo.** Buenos Aires: Paidós, 1979.

MILNER, J. C. Lacan et la science moderne. In: AVTONOMOVA, N. et al. **Lacan avec les philosophes.** Paris: Albin Michel, 1991.

SOLER, C. Autismo e Paranóia. In: ALBERTI, S. (Org.) **Autismo e Esquizofrenia na Clínica da Esquize.** Rio de Janeiro: Marca d'Água Livraria e Editora, 1999.

TUSTIN, F. **Estados autísticos em crianças.** Rio de Janeiro: Imago, 1984.

GRAMATICALIZAÇÃO DA CONSTRUÇÃO “É CLARO QUE”: PADRÕES NA FALA E NA ESCRITA

Solange de Carvalho FORTILLI¹
Sebastião Carlos Leite GONÇALVES²

Resumo: Neste trabalho, tratamos da construção “é claro (que)”, que se configura como oração matriz, na qual se encaixa uma oração completiva em posição argumental de sujeito. Com base em amostras de fala e de escrita do português contemporâneo, apresentamos evidências de que essa construção vem passando por processos de mudança identificados com a gramaticalização e a dessentencialização de orações. Analisando parâmetros como *posição da construção*, *presença de cópula* e *presença de complementizador*, mostramos que a ausência de cópula e de complementizador na matriz leva à redução do complexo oracional, que, de bioracional, passa a mono-oracional, e à alteração categorial do adjetivo matricial, que passa a ter funcionamento adverbial.

Palavras-chave: Subordinação. Oração Matriz. Adjetivo. Gramaticalização.

1 Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos – UNESP – São José do Rio Preto – São Paulo – Brasil. Fapesp (Proc. 2009/07230-6). fortilli@yahoo.com.br

2 Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – UNESP – São José do Rio Preto – São Paulo – Brasil. CNPq (Proc. 305264/2011- 7). scarlos@ibilce.unesp.br

Introdução

Em português há um tipo de encaixamento que atinge as denominadas orações substantivas, assim classificadas por se equipararem a um sintagma nominal. O complexo oracional em que elas ocorrem se caracteriza por conter uma oração matriz, na qual a oração substantiva se encaixa, na qualidade de argumento, configurando um processo de complementação ou subordinação sentencial. Compreende-se, pois, por complementação/subordinação o mecanismo por meio do qual uma predicação é estruturada como argumento de um predicado. O constituinte complementado por argumentos é chamado predicado matriz, e a oração que contém esse predicado como núcleo é a oração matriz (GONÇALVES, 2006).³

A classificação de orações completivas leva em conta a posição argumental que elas ocupam no interior do complexo oracional, o que se define pela estrutura argumental do predicado matriz no qual elas se encaixam (por exemplo, em posição de primeiro argumento, caso das subjetivas, em posição de segundo ou de terceiro argumento, caso das objetivas, ou mesmo em posição de argumento de nomes ou de adjetivos, caso das completivas nominais).⁴

Orações subjetivas constituem o tipo de completiva que apresenta maior variedade morfossintática de tipo matricial. Podem apresentar como núcleo predicador um verbo, um nome ou um adjetivo, conforme (1a) a (1c), respectivamente.

- (1) **a. Parece** // que vai chover.
- b. É verdade** // que vai chover.
- c. É lógico** // que vai chover.

3 Neste artigo, empregamos intercambiavelmente os termos *subordinação*, *encaixamento* e *complementação* e seus respectivos correlatos.

4 Excluem-se dessa relação de subordinação tipos oracionais que não sustentam relação do tipo predicado-argumento (GONÇALVES et al., 2008), como, por exemplo, orações adverbiais, apositivas, relativas explicativas.

Já foram investigadas em língua portuguesa construções com orações subjetivas ligadas a predicados verbais (GONÇALVES, 2004, 2006) como em (1a), porém, interessam-nos as orações que se vinculam a um predicado adjetival, (como em (1c)). Tradicionalmente, considera-se que o predicado adjetival pode estabelecer relações com a oração subjetiva por meio de verbos como *ser*, *parecer*, *tornar*, *ficar* (BECHARA, 2006), os quais carregam as noções gramaticais como Tempo, Modo e Aspecto.

Dentre as matrizes com predicado adjetival, observamos especificamente a construção⁵ *é claro que*, exemplificada nas ocorrências em (2) abaixo.

- (2) **a. é claro** que regras gramaticais:: isso vai ficando pra trás (BDI, AC-84, L. 40)
- b. É claro** que, acima de tudo, o que fez a fama da série foi o talento literário de Simenon. Série muda gênero policial (FSP, 05/03/2011)
- c. é claro** que cada um tem o seu tipo de trabalho. (BDI, AC-86. L 539)

Nosso interesse nessa construção deve-se à observação de seus diferentes formatos na fala e na escrita, o que pode ser entendido como pista indicativa

5 Nos estudos atuais de gramaticalização, ao termo “construção” é conferido um sentido mais estrito do que aquele que aparece nos estudos clássicos. O termo, na consideração tradicional, é muitas vezes empregado simplesmente para se referir ao contexto linguístico específico que favorece o desencadeamento de um processo de gramaticalização seja de itens particulares, seja de uma sequência de lexemas a que um item pertence (BYBEE, 2003; HOPPER; TRAUGOTT, 2003). Em desenvolvimentos mais recentes, e em acordo com a concepção de uma Gramática de Construções (GOLDBERG, 1995, 2006; CROFT, 2001), o termo identifica o pareamento simbólico de forma (propriedades sintáticas, morfológicas e fonológicas) e função (propriedades semânticas, pragmáticas e discursivo-funcionais), perpassando os diferentes níveis de análise acima do morfema; tal proposta torna possível o estabelecimento de um sistema hierárquico, que vai de macro-construções (construções totalmente esquemáticas) a construtos (ocorrências particulares), passando por meso-construções e micro-construções (TRAUGOTT, 2008). Assim, é possível, sob essa perspectiva, considerar a gramaticalização como também um processo de construcionalização, por meio do qual uma construção lexical (substantiva) se gramaticaliza, à medida que vai se tornando mais e mais esquemática, em forma e em significado, e desenvolve novas funções gramaticais (TRAUSDALE, 2008). Embora essas duas acepções do termo não sejam totalmente incompatíveis entre si, é mais sob a acepção clássica que empregamos, neste artigo, o termo “construção”.

de mudanças linguísticas que a vêm atingindo e, possivelmente, se espalhando para outros tipos de predicados de mesma natureza, como *lógico*, *óbvio* etc. Os dados em (3) exemplificam essas mudanças.

- (3) **a. Claro que** o meio/fim dos anos 1960, com Beatles, Stones, Beach Boys, Who, Kinks, Dylan e tantos outros, ainda é imbatível em termos de inventividade. (FSP, 02/05/2011)
- b.** tem que estudar sim... **claro**. (BDI, AC-22, L.636)
- c.** É um pássaro? Um avião? Um teleférico? Não. A primeira-dama da TV chega em uma espécie de gaiola suspensa por cabos de aço. Gaiola chique. **É claro**. (FSP, 15/03/2011)
- d.** Adriana Santana, a ainda Miss Campos dos Goytacazes, dando o ar de de sua graça numa participação no programa “Zorra Total”. Inexperiente como atriz, **é claro**, mas toda charme, toda bela. Renato Kramer boca do lixo. (FSP, 13/03/2011)

Tais ocorrências, dadas suas estruturações sintático-semânticas, permitem reconhecer, para o adjetivo *claro*, um funcionamento que pode ser resultante de processos de mudança identificados com a gramaticalização (HEINE et al., 1991; HOPPER; TRAUOGOTT, 2003 [1993]; THOMPSON; MULAC, 1991) e a dessentencialização (LEHMANN, 1988), por meio dos quais ocorrem mudanças relativas ao adjetivo matricial e à transformação da construção complexa em simples.

Nossa investigação empírica tomou por base amostras do Projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista), que totaliza cerca de 1,5 milhão de palavras e tem registrado em seu banco de dados, denominado *Iboruna* (BDI), amostras do português falado na região noroeste do Estado de São Paulo (GONÇALVES, 2007b). Para a abordagem da modalidade escrita, selecionamos os textos que compõem o caderno *Ilustrada* da versão *online* do jornal *Folha de S.Paulo* (FSP), veiculados no período de 01 de janeiro de 2009 a 30 de julho de 2011, os quais somam juntos 2,5 milhões de palavras. Para nossas análises,

recolhemos dados do adjetivo *claro* que apresentam uso alternante de cópula, quer na estruturação de orações matrizes quer em usos parentéticos, como mostrado em (2) e (3) acima, de modo que pudéssemos caracterizar os processos de mudança linguística envolvidos, visualizando padrões na fala e na escrita.

As ocorrências provenientes dos *corpora* foram analisadas de acordo com os fatores *presença (ou ausência) de cópula, presença (ou ausência) de complementizador e posição da construção no enunciado* (inicial, medial e final).

O restante do artigo está dividido em três partes. Na primeira, apresentamos breves considerações teóricas relativas à combinação de orações e aos processos de gramaticalização e dessentencialização. Na segunda, procedemos à caracterização da estrutura *é claro que* na fala e na escrita, com vistas à elucidação do processo de mudança linguística. Na terceira parte, destinada às considerações finais, mostramos traços das construções em análise, no que se refere às semelhanças e diferenças nas modalidades analisadas.

Alinhamento teórico: gramaticalização e dessentencialização

Pode-se entender a gramaticalização, a partir de Heine, Claudi e Hunnemeyer (1991), como um tipo de mudança linguística em que elementos do léxico passam a desempenhar funções gramaticais, ou elementos já gramaticais passam a desempenhar funções ainda mais gramaticais, em um processo unidirecional. Esse tipo de mudança envolve outras, de diferentes naturezas, pois, quando um elemento ganha significado gramatical, além de mudar de categoria, pode ter mudanças fonológicas, morfossintáticas e semânticas. Assim, as duas principais evidências de que a gramaticalização ocorreu são a mudança de classe gramatical e a mudança de significado.

Heine, Claudi e Hunnemeyer (1991) entendem que o processo de gramaticalização envolve transferência de sentidos entre categorias cognitivas relevantes para a experiência humana. Assim, os autores apresentam categorias capazes de

conceituar esses diferentes domínios de experiência no seguinte *cline*: PESSOA > OBJETO > ATIVIDADE > ESPAÇO > TEMPO > QUALIDADE. A mudança de uma categoria para outra se dá por transferência metafórica, e sempre da esquerda para a direita. Portanto, uma categoria cognitiva da esquerda pode ser usada “metaforicamente” para conceituar a da sua direita. Desse modo, objeto pode ser usado para conceituar espaço, espaço pode ser usado para conceituar tempo, e assim por diante.

Esse processo de transferência metafórica ocorre de um domínio cognitivo para outro, entendidos como dispostos em uma “cadeia”, ainda que não haja limites claros entre eles. É um processo unidirecional, pois parte da esquerda para a direita e pode ser definido em termos de “abstração metafórica”, em que a categoria da esquerda é “menos abstrata” do que qualquer categoria à sua direita.

De forma semelhante, Hopper e Traugott (2003 [1993]) consideram que, quando uma forma lexical ganha características gramaticais, pode-se dizer que ela se gramaticalizou. No entanto, essa forma não muda abruptamente de uma categoria para outra, mas passa por mudanças graduais que podem percorrer um *cline* do tipo: *item lexical* > *item gramatical* > *clítico* > *afixo flexional*. Cada item, localizado à direita, é mais gramatical que o seu par à esquerda. No entanto, esses autores enfatizam a grande dificuldade em se estabelecerem limites claros entre as categorias representadas no *cline* e que, por isso, ele não pode ser entendido como um *continuum* com pontos rígidos, ou como uma sequência simples, já que a ocorrência de sobreposições entre as formas e/ou funções antigas e as novas é esperada.

Ampliando o nível de atuação da gramaticalização, do léxico/construção à oração, Hopper e Traugott (2003 [1993]), com base em Haiman e Thompson (1988), Halliday (1985), entre outros, defendem um modo tripartite para um entendimento mais satisfatório de como as orações se articulam no interior de um complexo oracional, propondo a seguinte separação: *parataxe*, *hipotaxe* e *subordinação*. Tal distinção é explicada com base no reconhecimento de diferentes

graus de integração sintática, reveladores de um percurso unidirecional de gramaticalização dessas orações. Há assim uma rejeição ao modo dicotômico como abordagens tradicionais postulam a vinculação de orações de uma oração complexa, ou por coordenação ou por subordinação, em favor de um enfoque que distribui as orações complexas ao longo de um *continuum* conforme o maior ou menor grau de integração de seus segmentos constitutivos. Valendo-se, então, da combinação dos traços [dependência] e [encaixamento], Hopper e Traugott (2003 [1993], p. 170) propõem o *continuum* dado abaixo, para colocar de um lado os casos de relações táticas e, de outro, os casos de subordinação estrita.

Continuum da combinação de orações

	Parataxe	>	Hipotaxe	>	Subordinação
[Dependência]	-		+		+
[Encaixamento]	-		-		+

Sob os critérios de *dependência*, *integração* e *tipo de ligação* entre orações, propõem ainda os autores (HOPPER; TRAUGOTT, 2003 [1993], p. 172) as seguintes propriedades da combinação de orações:

Propriedades gradientes da combinação de orações

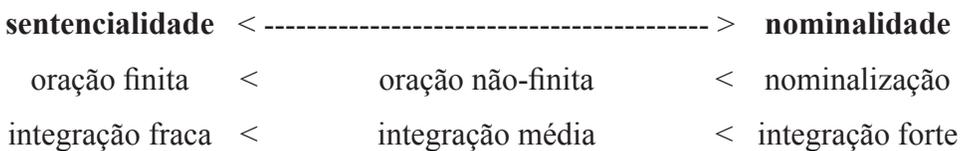
Parataxe	Hipotaxe	Subordinação
(independência)	(interdependência)	(dependência)
Núcleo	<----->	Margem
integração mínima	<----->	integração máxima
ligação explícita máxima	<----->	ligação explícita mínima

A partir das propriedades dadas nessa esquematização, *parataxe* se caracteriza pela relativa independência e integração mínima entre as orações; *hipotaxe*, pela relativa interdependência e por um grau intermediário de integração; e *subordinação*, por total dependência e integração máxima entre

orações, ou seja, a margem é encaixada em um constituinte da oração núcleo, sem necessariamente contar com um nexos que as una.

Mesmo em se tratando de subordinação *stricto sensu*, há exemplares mais gramaticalizados (ou mais integrados) do que outros, como explicita Lehmann (1988) em sua proposta de gramaticalização e dessentencialização de orações. A depender do grau de finitude da oração encaixada, ela pode apresentar-se forte ou fracamente integrada a um núcleo, que pode, inclusive, tomar como margem uma oração reduzida ao grau máximo de dessentencialização, representado pelos casos de nominalização, como mostra o esquema abaixo, adaptado do autor (p. 200).

Continuum de sentencialidade



Rearranjando a classificação tradicional das orações complexas dentro desse esquema de combinação de orações, tem-se, então, sob a designação de *parataxe*, orações coordenadas e justapostas, sob a designação de *hipotaxe*, orações adverbiais e apositivas, e, por fim, sob a designação de *subordinação*, apenas as subordinadas substantivas e adjetivas restritivas.

A frequência de uso de uma forma ou construção em gramaticalização, no transcorrer de seu caminho evolutivo, constitui um indício importante da ocorrência do processo. Itens ou construções mais gramaticais apresentam frequência textual alta, enquanto itens ou construções lexicais apresentam frequência baixa.⁶ O crescimento da frequência de uso surge como uma con-

6 Faz sentido aqui evocar, neste ponto, a diferença postulada pela Gramática de Construções entre construções lexicais e construções gramaticais. Segundo Croft (2001, p. 16-17), o que diferencia uma construção lexical de uma construção sintática com função gramatical é que a construção lexical é ao mesmo tempo substantiva e atômica (uma unidade sintática, completamente especificada em forma e significado) enquanto uma construção sintática é ao mesmo tempo esquemática e complexa (uma combinação de unidades sintáticas em que forma e significado são menos específicos).

sequência do aumento no número de contextos em que o item/construção é empregado. Segundo Bybee (2003), a repetição frequente de uma construção desempenha um papel importante em mudanças que ocorrem durante o processo de gramaticalização, dentre elas, o enfraquecimento semântico pela habitualidade, que permite o uso da construção em novos contextos, com novas associações pragmáticas, colaborando para a ocorrência de mudanças semânticas.

Quando associamos essas considerações de Bybee às de Traugott (2003), é possível pensar na generalização por que passa um item/construção, considerada crucial para a gramaticalização. A generalização representa importantes ganhos de ordem semântica e pragmática, dentre eles, o fortalecimento da subjetividade, ou seja, a tendência de os significados se tornarem crescentemente baseados em estados, atitudes e crenças subjetivas dos falantes em relação à situação. A subjetivização é definida por Traugott (2003) como o processo semasiológico por meio do qual significados passam, com o tempo, a codificar perspectivas e atitudes baseadas não nas características do evento ou situação referente ao “mundo real”, mas no mundo comunicativo do evento da fala. A subjetivização equivale ao modo pelo qual os falantes desenvolvem novas significações para palavras já existentes, expondo, via recursos linguísticos, atitudes baseadas no próprio universo da comunicação.

Valendo-se dos princípios da gramaticalização e considerando a frequência e a rotinização das expressões na língua, Thompson e Mulac (1991) explicam como construções com verbos como *guess* e *think* do inglês passam de oração matriz a funcionamento adverbial, conforme os casos abaixo, extraídos dos autores (p. 248).

- (4) a. **I think** that we’re definitely moving towards being more technological.
 b. **I think** Ø exercises is really beneficial, to anybody.
 c. It’s just your point of view you know what you like to do in your spare time, **I think**.

Para Thompson e Mulac (1991), as ocorrências de *I think* em (4b) e (4c) constituem versões gramaticalizadas da ocorrência em (4a). As evidências sugerem que as construções [sujeito + verbo], ocorrendo sem complementizador, são reanalisadas pelos falantes como expressões epistêmicas, que têm liberdade sintática, funcionando como um constituinte adverbial. Em tais circunstâncias, em que não ocorre o complementizador, a expressão parentética recebe menos acento do que o verbo principal. Além disso, como advérbio, essas expressões não se restringem a uma posição na cláusula. A mudança de sentido também é perceptível: quando utiliza construções como (4b) e (4c), chamadas pelos autores de *parentéticos epistêmicos*, o falante não está demarcando uma posição epistemológica, mas indicando o grau de validação da declaração, sugerindo que não tem nenhuma evidência direta para ele. A nomenclatura atribuída pelos autores aos itens que passam por esse tipo de processo de mudança linguística suscita a discussão sobre a natureza dos parênteses, que podem ser entendidos como uma modalidade de inserção, ou seja, breve suspensão do tópico discursivo em curso, que não constitui uma nova centração tópica, não afetando, portanto, a coesão do tópico dentro do qual ocorrem (JUBRAN, 2006, p. 303). Quanto à constituição formal, os parênteses podem compor-se de Marcadores Discursivos ou de unidades limítrofes que se assemelham aos marcadores discursivos, mas não compartilham de algumas de suas características.

No português brasileiro, algumas outras construções já foram investigadas sob a ótica de um tipo de gramaticalização que as leva a se transformar em parentéticos, embora não envolvam matrizes adjetivais, mas verbais. É o caso dos trabalhos de Gonçalves (2003) e Casseb-Galvão (1999), que investigaram o processo de gramaticalização dos verbos *parecer* e *achar*, respectivamente, processo do qual resultam construções parentéticas epistêmicas, de caráter adverbial ((5e), (6d)), originadas em contextos de orações matrizes ((5c), (6c)), anteriormente, predicções plenas simples ((5a), (6a)), como mostram as ocorrências abaixo, exemplificativas da escala de gramaticalidade desses dois predicados.

(5) escala de gramaticalidade do verbo *parecer*a. *parecer*₁ (predicado verbal)

[o amendoim] **fica parecendo** um caramelo. (PEUL/CEN/E39)

b. *parecer*₂ (suporte da predicação / operador modal)

o senhor **me parece** uma pessoa bem politizada mesmo, né?
(PEUL/TEN/T31)

c. *parecer*₃ (predicado de atitude proposicional)

ODEIO baile funk [...] eu não moro o próximo ao morro, mas **parece que** a música está dentro do meu quarto por causa do eco, entendeu?
(PEUL/TEN/T22)

d. *parecer*₄ (quase-satélite atitudinal)

nós nos casamos no civil... **parece que** de manhã
(NURC/RJ/SET/71)

e. *parecer*₅ (satélite atitudinal)

me pa-re-ce se eu bem entendi o salário mínimo é trezentos
(NURC/RJ/COM/27)

eles preferiram transferir **parece** para o dia das crianças
(PEUL/CEN/E32)

naquele tempo devia ser presunto e queijo ... **parece**
(NURC/RJ/SET/71)

(GONÇALVES, 2003, p. 96-97)

(6) escala de gramaticalidade do verbo *achar*a. *achar* 1 (ação-processo)

V. num tá estudando ... quero ver si **acho** uma vaga ... vai voltá a estuda (RD F, 40a., 0)

b. *achar* 2 (apreciação)

eu achava uma vida farta ... eu sempre gostei de Rondon (RD F, 3?a., 3)

eu acho ruim fazê cumida separado (RD F, 40a, 0)

c. *achar* 3 (palpite)

eles acha que aqui é muito difícil (RD M, 2 (5b))

d. *achar* 4 (parentético epistêmico)

... agora **eu acho** ... estamos vendo a tentativa de um cinema mais expressivo (NURC, F, 2)

essa (música) **eu acho** tu sabes qual é (NS)

eu num sei nem contém ... **eu acho** (RD, F, 2 (2a))

(CASSEB-GALVÃO, 1999, p. 73; 78; 81; 90; 95-96)

Indo além das interpretações de Thompson e Mulac (1991), Gonçalves (2003) e Casseb-Galvão (1999), o tratamento desses casos como afetados também por um processo de dessentencialização requer que se evoquem aqui os seis parâmetros semântico-sintáticos propostos por Lehmann (1988), para tratar da desvinculação de orações componentes de uma construção complexa. São eles:

- i. “rebaixamento” hierárquico da oração subordinada;
- ii. nível sintático da oração principal e da subordinada;
- iii. “dessentencialização” da oração subordinada;
- iv. gramaticalização do verbo principal;
- v. entrelaçamento das duas orações;
- vi. grau de explicitação do vínculo oracional.

(LEHMANN, 1988, p. 183)

Interessam-nos, nesse momento, os parâmetros (iii) e (iv). Lehmann (1988) prevê, dentre outros aspectos, que pode haver um processo de redução da oração principal, por meio da gramaticalização de seu núcleo. Nesse caso, verbos plenos tornam-se modais e auxiliares. Já para a oração subordinada, pressupõe-se um tipo de dessentencialização que leva à sua nominalização. Em ambos os casos, o complexo oracional reduz-se a uma construção simples. A aplicação desses parâmetros de Lehmann aos nossos dados requer certa cautela, uma vez que estamos lidando com construções compostas por predicador adjetival,

caso não previsto na proposta do autor, que contempla somente predicacões formadas por predicadores verbais, tanto na oraão principal quanto na subordinada.

A construoão “é claro que”: padrões na fala e na escrita

Antes de iniciarmos a análise sobre os padrões das construoões com *claro*, é importante tecer algumas considerações sobre a natureza desse adjetivo. Trata-se de um adjetivo com valor modal, entendendo a modalidade como o meio pelo qual o falante expressa suas opiniões ou atitudes em relaão à proposião que a sentença expressa ou em relaão à situaão que ela descreve (DIK, 1997).

No quadro das modalidades, *claro* situa-se dentre os modais epistêmicos, pois faz parte dos meios linguísticos pelos quais o falante pode expressar seu grau de certeza em relaão à verdade de uma proposião. Especificamente, trata-se de um predicado epistêmico que indica certeza do falante sobre o que é dito.

Passando-se à análise, encontram-se na tabela abaixo os padrões de construoões com *claro* encontrados nos *corpora* de fala e de escrita. Além da indicaão de determinado padrão, definido pela combinatória dos fatores analisados, destacamos também sua frequência em cada modalidade.

Modalidade /cópula		Fala		Escrita	
		Com cópula	Sem cópula	Com cópula	Sem cópula
Com <i>que</i>	Inicial	6 (66%)	10 (52%)	11 (16%)	17 (17%)
	Medial	-	-	-	-
	Final	-	-	-	-
Sem <i>que</i>	Inicial	-	1 (5,2%)	-	8 (8%)
	Medial	2 (22%)	1 (5,2%)	47 (68%)	60 (60%)
	final	1 (12%)	7 (37,5%)	11 (16%)	15 (15%)
Subtotal		9 (32%)	19 (68%)	69 (41%)	100 (59%)
Total		28 (100%)		169 (100%)	

Tabela 1: Padrões de construções com *claro* na fala e na escrita

Antes de tudo, é importante dizer que *claro*, por sua natureza semântica e pragmática, concorre com outros adjetivos epistêmicos, como *lógico*, *óbvio* e *evidente*, e se mostra como o mais utilizado nos dois *corpora* investigados. Tendo em vista essas outras opções do falante e o fato de as construções com *claro* serem mais presentes e mais variáveis do que outras cujos efeitos no discurso seriam semelhantes, é que consideramos o fenômeno em questão bastante produtivo na língua.

A partir dos resultados expostos na Tabela 1, constata-se a atualização de sete diferentes padrões de construções com *é claro que* e suas formas variantes. É interessante observar a total identidade entre os padrões da fala e da escrita, o que mostra que a modalidade não é um fator que diferencia as construções em termos de sua possibilidade de ocorrência na língua. Podemos, porém, notar distinções em termos de frequência de um ou outro padrão, o que será discutido adiante.

Alinhados à ideia de Gonçalves (2003), constatamos que, quando presente, a cópula que antecede o predicado adjetival é o verbo *ser*, no presente do indicativo: “o verbo da matriz aparece na 3ª pessoa do singular e na maioria das vezes no tempo presente do indicativo” (p. 187). Nas ocorrências encontradas,

não há variância modo-temporal na forma da cópula, porque, como construção impessoal já bastante frequente e rotinizada na língua, ela se fixa na terceira pessoa do presente do indicativo. Além disso, considerando que a própria natureza dessa construção é expressar atitude do falante, muito frequentemente, a avaliação do usuário sobre o conteúdo da oração encaixada é concomitante com o tempo presente da enunciação (GONÇALVES, 2003, p. 72).

Observando *é claro que* como uma estrutura matriz quase fixa, notamos, em alguns casos, a ausência do verbo suporte, indício do processo de mudança linguística em curso. À medida que perde a cópula, a construção matriz deixa de ter tal estatuto, pois inicia-se sua dessentencialização, aqui entendida de modo ligeiramente diferente do proposto por Lehmann (1988), ou seja, como um processo de redução de uma oração matriz ao seu núcleo.

Observamos que a cópula está presente em três padrões da fala e da escrita, sendo um deles a forma canônica mostrada em (7), em que, além desse recurso, ainda se conservam a posição típica e o complementizador.

- (7) **é claro** que tem aquelas pessoas que sabem aproveitar
(BDI, AC-22, L. 563)

Já os outros dois padrões em que ocorre cópula são aqueles em que, ainda que não haja mais encaixamento, parte da estrutura se mantém, estando resumida a *é claro*. Recorrendo às ideias de Thompson e Mulac (1991), de que, nos dados mostrados em (4), (4b) e (4c), constituem versões gramaticalizadas de (4a), as evidências sugerem que as construções [sujeito + verbo], ocorrendo sem complementizador, são reanalisadas pelos falantes como expressões epistêmicas, que têm liberdade sintática, funcionando semelhantemente a outras expressões epistêmicas, como *maybe*. Aproximando tais considerações de nossos dados, podemos considerar que, na construção com *claro*, o que ocorre é a reanálise de [verbo *ser* na 3ª pessoa do singular no presente do indicativo + adjetivo] como um só elemento, cujo funcionamento se alinha ao dos advérbios, como mostram (8) e (9).

- (8) aí só ligar pro cliente... ((risos)) ele vem buscar ((risos))... deixando o cheque **é claro** (BDI, AC-53, L. 332)
- (9) O destaque em grande parte, **é claro**, tem origem na interpretação das palavras do curador da Flip. (FSP, 13/07/2011)

Nesses dois últimos padrões, observamos que a construção *é claro* já deixou de se configurar como estrutura de encaixamento de oração subjetiva e, portanto, não apresenta o complementizador *que*, o qual, segundo Carone (1988), é o responsável pelo fenômeno da inserção, claramente presente porque a posição inferior de uma das orações sugere sua subalternidade e sua dependência de uma outra. A autora lembra que o instrumento que a opera é o complementizador, “que tem, entre outras, a propriedade de obrigar toda uma oração a comportar-se como parte de outra” (p. 49). Já para Cunha e Cintra (2001), quando a oração tem seu verbo na forma finita, é introduzida pelo conector *que* (às vezes, o conector *se*), que marca a subordinação. Já aquelas que têm seu verbo na forma infinitiva não são antecedidas por nenhum conector.

É importante nos determos na afirmação de que os predicados adjetivais podem encaixar tanto orações finitas quanto não-finitas. Para autores como Lehmann (1988) e Givón (1990), a não-finitude de uma oração encaixada indica maior vinculação sintática com sua matriz. Tal consideração pode nos levar a compreender que, estando mais ligadas, há uma tendência de que a oração matriz e a subordinada não-finita continuem a operar juntas. Ao contrário, quando a subordinada tem verbo finito, mostra-se mais independente, podendo funcionar sozinha. É correto pensar então que as orações subordinadas subjetivas finitas estão mais aptas a funcionarem sozinhas, o que tem como consequência a possibilidade de “esfacelamento” da matriz, processo aparentemente iniciado pela perda da cópula.

Desse modo, como as orações com as quais *é claro que* ocorre são sempre orações finitas, é possível que ela funcione como absoluta, daí a possibilidade de apagamento do conector que a encaixava. Queremos dizer que, funcionando

como uma oração absoluta, a antiga oração subjetiva não estabelece com o predicado que constituía a sua matriz o mesmo nível de vinculação que tinha anteriormente, o que permite o desaparecimento daquilo que Lehmann (1988) chama de conector universal, o *que*. Conforme já mostrado, ocorre então uma transformação do antigo núcleo da matriz, que passa a se comportar como advérbio.

Complementarmente, a observação da posição em que a estrutura *é claro* se coloca revela outros aspectos importantes sobre a mudança linguística em curso nessas construções. Consideramos, com Gonçalves (2003), a anteposição, ou a posição inicial, como a preferida pelas orações matrizes; por conseguinte, a encaixada coloca-se na posição final. Pode-se dizer que, quanto mais complexo (ou mais “pesado”) é um constituinte, maior é sua tendência a aparecer à direita, o que se confirma no caso das construções subjetivas, que, mais pesadas, posicionam-se no fim da sentença, a despeito de a posição não-marcada de sujeito, em português, ser a posição à esquerda da sentença. Apoiando-se em autores como Dik (1989), Gonçalves, Casseb-Galvão e Sousa (2008) explicam essa tendência através de dois princípios, que parecem valer para qualquer língua. O primeiro desses princípios é mais geral; o segundo, mais específico, pode ser considerado um detalhamento do primeiro.

Princípio geral de Ordenação:

Há uma preferência para sequenciar os constituintes em ordem de complexidade crescente, que é definida pelo princípio específico abaixo:

Princípio específico de Ordenação:

A complexidade categorial se estabelece da seguinte forma:

- i. clítico < pronome < SN < sintagma adposicional < sentença subordinada;
- ii. para qualquer categoria X: X < X co X;
- iii. para quaisquer categorias X e Y: X < X [sub Y].

DIK (1989, p. 45)

Quando a oração matriz formada por *é claro que* deixa de ter esse *status*, isto é, quando deixa de encaixar uma oração, observamos que sua

complexidade sintática diminui ainda mais, no sentido de que a estrutura de encaixe fica reduzida ao seu núcleo. Assim, como constituinte mais leve, *claro* passa a atuar em diferentes posições da sentença, atuando também nessa colocação fatores relacionados ao seu escopo.

Nos dados em que não se tem cópula, quatro outros padrões se atualizam nas duas modalidades. Um deles é aquele em que é preservada quase toda a estrutura primária da construção encaixadora, prescindindo-se apenas da cópula, como mostrado em (10).

- (10) **Claro que** eu penso ... eu me esforço pra poder parar
(BDI, AC-36, L. 405)

Há também, nas duas modalidades, um padrão em que o adjetivo matricial ainda está em posição inicial, porém sem cópula e sem complementizador, como mostrado em (11).

- a. **claro** cê num tá mais no fundo conversando (BDI, AC-13, L. 76)
b. **Claro**, nunca o vi reunido com o contador na hora de pagar seus impostos e dar adeus aos seus quaquilhões. (FSP, 18/06/2011)

Nesse caso, a ligação entre *claro* e a oração que o segue dá-se por meio da prosódia, considerando a vírgula como sua representação na escrita. Mesmo conservando sua posição típica de núcleo de uma oração matriz, nesses casos, *claro* já funciona como elemento adverbial, ou como parentético epistêmico, nos termos de Thompson e Mulac (1991), de maneira semelhante ao caso (4a) desses autores.

Alinhando-se as suas contrapartes com cópula, os outros dois padrões são aqueles em que o antigo adjetivo matricial circula nas posições medial e final da sentença, como em (12) e (13), respectivamente.

- (12) São ao menos três iniciativas tupiniquins que tentam espaço num mercado em que os primeiros passos foram dados pelas americanas Google (com o plano de expansão da digitalização de livros pelo Google

Books) e Amazon (com a venda do leitor Kindle no Brasil). E são ações que, **é claro**, ainda encontram barreiras. (FSP, 07/12/2009)

- (13) eu cuidava... d'uma de quatro a::no... de manhã::... essa num... num tinha problema nenhum... normal... só que tinha que tê(r) aquele cuidado **claro**. (BDI, AC-62, L. 343)

As mesmas propriedades observadas na contraparte com cópula aplicam-se a essas construções em que figura apenas o item *claro*.

A observação dos padrões da construção *é claro que* na fala e na escrita permite visualizar usos mais identificados com adjetivos, como nos casos em que *claro* encaixa uma proposição, até usos mais alinhados aos advérbios, representados pelas ocorrências em que a construção já não encaixa uma completiva. Assumindo, com Brinton e Traugott (2005), que os advérbios são mais gramaticais do que os adjetivos, verificamos que, de um uso a outro, há um processo contínuo de mudança, identificado com a gramaticalização.

Ao estudar o caso da construção *I promise*, do inglês, Traugott (1989) propõe um contínuo para a mudança semântica: de atos de fala performativos a parentéticos epistêmicos, sendo que da mudança semântica de atos de fala performativos a parentéticos epistêmicos decorre a ampliação do escopo de *dentro* da sentença para *sobre* a sentença toda. Embora não estejamos lidando com performativos, observamos em *claro* percurso semelhante.

Além de mudança categorial, a gramaticalização inclui, dentre outras transformações, alterações no significado. Traugott e König (1991) atestam que a repetição e a rotinização de um item/construção levam a sua generalização, que comumente está associada aos estágios mais tardios do processo de mudança. Para esses autores, há importantes ganhos de ordem semântica e pragmática, dentre eles, o fortalecimento da subjetividade, ou seja, a tendência de os significados se tornarem crescentemente baseados em estados, atitudes e crenças subjetivas dos falantes em relação à situação. A subjetivização equivale ao modo pelo qual os falantes desenvolvem novas significações para expressões já existentes, expondo, via recursos linguísticos, atitudes baseadas no próprio universo da comunicação.

Usado em um maior número de contextos, devido a sua multifuncionalidade, *claro* está relacionado mais à ideia de obviedade, advinda da imagem que o falante faz sobre os conhecimentos prévios do ouvinte, do que à ideia inicial de clareza. O falante parece pressupor as informações e opiniões compartilhadas na interação, mas, mesmo assim, julga conveniente corrigir alguma parte da informação pragmática do ouvinte (DIK, 1989).

O processo de subjetivização parece estar bastante presente na trajetória de *claro*, já que, como parte substantiva da construção que compõe, esse item, cada vez mais, deixa de se referir ao conteúdo proposicional para se referir à relação estabelecida entre os interlocutores, marcando, primordialmente, as informações que eles julgam comuns a ambos. Essas considerações condizem com as de Grice (1983), para quem os parentéticos estabelecem, no discurso, uma relação entre o que é dito e o que é implicado.

Destacando das ideias de Lehmann os parâmetros (iii) e (iv), acima expostos e que dizem respeito ao modo de redução de uma oração complexa, observamos que tanto a dessentencialização da oração subordinada quanto a gramaticalização do predicado matriz promovem uma modificação no complexo oracional mais amplo, que de bioracional passa a monooracional. Enquanto a dessentencialização aplica-se à redução da oração subordinada ao seu grau máximo de nominalidade, tornando-a um termo nominal simples atuante no que restou da oração principal, a gramaticalização da oração matriz prevê a transformação de um predicado verbal em afixo do predicado antes subordinado.

Interpretando esses dois parâmetros de modo ligeiramente diferente, mas preservando o resultado final do processo, ou seja, a redução da oração complexa, consideramos que tanto um quanto outro parâmetro atuam conjuntamente na gramaticalização da construção *é claro que*. Ainda que Lehmann não apresente a possibilidade de orações matrizes passarem por um processo de mudança que as torne advérbios, consideramos válido interpretar que a recategorização (portanto, gramaticalização) da construção *é claro que* como advérbio/parentético epistêmico ocorre paralelamente a um processo de

dessentencialização, que reduz a oração matriz ao seu núcleo predicador (*claro*), a exemplo do processo clássico de dessentencialização de uma subordinada, cujo núcleo verbal, ao perder finitude e se tornar uma nominalização, se recategoriza como termo simples atuante no que restou da oração matriz.

Importante dizer que a interpretação que aqui fazemos desses parâmetros de Lehmann deve ter sua validade considerada com base em duas observações: primeira, a de que a proposta do autor deve ao menos ser questionada, por considerar como matrizes de orações subordinadas somente predicados verbais, o que leva a proposta a perder qualquer apelo tipológico; a segunda, a de que existe uma relação mais estreita, em termos funcionais, entre predicados adjetivais e advérbios, pelo papel de modificadores que ambas as categorias podem assumir, do que entre verbo e advérbio. Assim, o que o autor postula como parâmetro próprio que afeta oração subordinada pode também ser aplicado à oração matriz, independente da natureza categorial do predicado que a constitui, como já mostrou também Gonçalves (2004, 2006).

Considerações finais

Focando as construções com orações subjetivas encaixadas no adjetivo *claro*, analisamos as transformações que levam a sentença complexa a se tornar uma sentença simples pela dissolução da matriz, com vistas a responder em que condições estruturais e discursivas essa mudança pode ocorrer. Com dados de fala e escrita, compreendemos que o fenômeno já é bastante disseminado no português brasileiro.

Por meio da correlação entre os diferentes padrões de construções com *claro*, foi possível esclarecer as mudanças que tomam como base a forma canônica dessas construções e dão origem a construções mais gramaticalizadas. Os dados analisados e as características dos processos de mudança linguística indicados pelos autores (HOPPER; TRAUGOTT, 2003 [1993]; LEHMANN, 1988) permitiram detectar em nossos dados um tipo de ocorrência que, ao

nosso ver, apresenta o estágio mais avançado da mudança que vem afetando construções com orações subjetivas. Tais dados possuem três traços que se interrelacionam: a ausência de cópula suporte, a não explicitude de um conector e a mobilidade do adjetivo/advérbio na oração.

Os predicados adjetivais podem encaixar tanto orações finitas quanto não-finitas. Para autores como Givón (1990), a não-finitude da oração encaixada indica maior vinculação sintática com a matriz. Tal consideração nos leva a compreender que, estando mais ligadas, há uma tendência de que a oração matriz e a subordinada não-finita continuem a compor um complexo oracional. Ao contrário, quando a subordinada tem verbo finito, mostra-se mais independente, podendo funcionar sozinha. É correto pensar, então, que as orações subordinadas subjetivas finitas estão mais aptas a funcionarem sozinhas, o que tem como consequência a possibilidade de sua desvinculação da matriz, processo aparentemente iniciado pela perda da cópula. É importante atentar para o fato de que o adjetivo em questão encaixa apenas orações finitas, o que explica o envolvimento do item em casos de gramaticalização como os que analisamos.

Se a subordinada finita pode funcionar como oração independente, espera-se que outras mudanças, além da não expressão da cópula na oração matriz, atualizem-se nessa nova construção. Tais mudanças são o apagamento do conector que a unia à matriz e a mobilidade do termo específico ao qual a subjetiva se unia, o adjetivo. Queremos dizer que, funcionando como uma oração absoluta, a antiga oração subjetiva não estabelece com o predicado que constituía a sua matriz o mesmo nível de vinculação que tinha anteriormente, o que permite o desaparecimento daquilo que Lehmann (1988) chama de conector universal, o *que*. Se o predicado encontra-se desprendido sintaticamente dessa nova oração absoluta, ele ganha mobilidade, continuando a atuar sobre ela, mas não mais como predicado. Assim, a função desse termo muda quando observamos todas as operações na sentença, o que faz com ele se torne um modificador, cuja natureza permite que ele se encontre nas mais diversas posições da sentença.

Associando nossa análise às considerações de Traugott (1989), vemos que *claro* caminha de uma atuação no componente proposicional para, uma vez gramaticalizado, atuar no componente expressivo, que abrange todos os recursos capazes de expressar atitudes e avaliações do falante em relação àquilo que está sendo dito, tal como modalizadores, conectores argumentativos, marcadores de pressuposição e os índices de polifonia. Para a autora, ainda que não envolva uma mudança categorial, o fato de um item ter forte atuação no componente expressivo já é suficiente para atestar sua gramaticalização.

FORTILLI, Solange de Carvalho; GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite. Grammaticalization of the construction “é claro que”: patterns in speech and writing. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 80-106, 2013.

Abstract: In this paper, we investigate the grammatical construction “é claro (que)”, which is characterized as a matrix clause. As it is produced, an argumentative clause is added to the matrix clause in subject position. We analyze oral speech and writing data of contemporary Portuguese and show that the grammatical construction undergoes processes of change, which are identified by desentencionalization clauses and grammaticalization process. In addition, by analyzing parameters such as the position of grammatical construction, the presence of copulation and the use of a complementizer, we show that the absence of copulation and a complementizer in the matrix leads to a reduced clause, i.e., a monoclausa, and a categorial change of the matrix adjective, which plays the role of functioning adverb.

Keywords: Subordination. Matrix clause. Adjective. Grammaticalization.

Referências

BECHARA, E. **Gramática escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BRINTON, L. J.; TRAUGOTT, E. C. **Lexicalization and language change**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BYBEE, J. Mechanisms of changes in grammaticalization: the role of frequency. In: JOSEF, B.; JANDA, R. (Ed.). **The handbook of historical linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2003. p. 602-623.

CARONE, F. B. **Subordinação e coordenação**. Confrontos e contrastes. São Paulo: Ática, 1988.

CASSEB-GALVÃO, V.C. **O ‘achar’ no Português do Brasil**: um caso de gramaticalização. 1999. 167f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CROFT, W. **Radical Construction Grammar**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

CUNHA, C. F.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DIK, S. **The theory of Functional Grammar**. Pt.II: The structure of the complex clause. Dordrecht: Foris, 1997.

_____. **The theory of Functional Grammar**. Pt.I: The structure of the clause. Dordrecht: Foris, 1989.

FOLHA DE S. PAULO. **Caderno Ilustrada**. São Paulo. Disponível em: <www.folha.uol.br> Acesso em: 10 jul. 2011.

GIVÓN, T. **Syntax**: a functional-typological. Introduction. v. II. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1990.

GOLDBERG, A. **Constructions at work**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

_____. **Constructions**: a construction grammar approach to argument structure. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

GONÇALVES, S. C. L. Projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista): questões teóricas e metodológicas sobre a constituição de um banco de dados de língua falada. In: TAGNIN, E.; VALE, O. A. (Org.). **Avanços da Linguística de corpus no Brasil**. São Paulo: Humanitas, 2008. v. 1, p. 217-245.

_____. **O português falado na região de São José do Rio Preto**: constituição de um banco de dados anotado para o seu estudo. Relatório científico parcial apresentado à Fapesp. 2007a.

_____. **Banco de dados Iboruna**: amostras eletrônicas do português falado no interior paulista. 2007b. Disponível em: <<http://www.iboruna.ibilce.unesp.br>>. Acesso em: jul.2012

_____. Gramaticalização de predicados matrizes. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 1108-1117, 2006.

_____. Gramaticalização de construções com o verbo 'parecer' no português brasileiro: de verbo pleno a satélite atitudinal. **Veredas** (UFJF), Juiz de Fora, v. 8, n. 1/2, p. 195-214, 2004.

_____. **Gramaticalização, modalidade epistêmica e evidencialidade**: um estudo de caso no português do Brasil. 250f. 2003. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

GONÇALVES, S. C. L., CASSEB-GALVÃO, V. C., SOUSA, G. C. As construções subordinadas substantivas. In: ILARI, R.; NEVES, M. H. M. (Org.). **Gramática do português falado culto no Brasil**: classe de palavras e processos de construção. Campinas: Editora da Unicamp, 2008. v. 2, p. 1021-1084.

GRICE, H. P. **Studies in the way of Words**. Harvard: Harvard University Press, 1983.

HAIMAN, J.; THOMPSON, S. (Ed.) **Clause combining in grammar and discourse**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1988.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. Baltimore: Edward Arnold, 1985.

HEINE, B.; CLAUDI, U.; HUNNEMEYER, F. **Grammaticalization: a conceptual framework**. London: University Chicago Press, 1991.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. **Grammaticalization**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. [1993].

JUBRAN, C. C. A. S. Parentetização. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Org.). **Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006. v.1, p. 301-57.

LEHMANN, C. Towards a typology of clause linkage. In: HAIMAN, J.; THOMPSON, S. (Ed.). **Clause combining in grammar and discourse**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1988. p. 275-330.

THOMPSON, S.; MULAC, A. A quantitative perspective on the grammaticalization of epistemic parentheticals in English. In: TRAUGOTT, E.; HEINE, B. (Ed.) **Approaches to grammaticalization**. Philadelphia: John Benjamins Company, 1991. p. 313-329.

TRAUGOTT, E. C. Grammaticalization and Construction Grammar. **Studies in Historical Linguistics**, v. 1, p. 235-264, 2008.

_____. From subjectification to intersubjectification. In: HICKEY, R. **Motives for Language Change**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 124-139.

_____. On the rise of epistemic meanings in English: an example of subjectification in semantic change. **Language**, n. 65, v. 1, p. 31-55, 1989.

TRAUGOTT, E.; KÖNIG, E. The semantic-pragmatics of grammaticalization revisited. In: TRAUGOTT, E.; HEINE, B. (Org.) **Approaches to grammaticalization**. v. 1. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1991. p. 189-218.

TRAUSDALE, G. Words and constructions in grammaticalization: the end of the English impersonal construction. In: FITZMAURICE, SUZANE M.; MINKOVA, DONKA (Ed.). **Studies in the history of the English language IV: empirical and analytical advance in the study of English language change**. Mouton de Gruyter, 2008. p. 301-326.

A CUMULATIVIDADE E A CONTABILIDADE DOS VERBOS EM KARITIANA

Luciana SANCHEZ-MENDES¹

RESUMO: O tema deste artigo são as propriedades semânticas dos predicados verbais em Karitiana, uma língua indígena brasileira. Sua tese central é a de que o domínio verbal da língua é ao mesmo tempo cumulativo e contável, embora as duas noções pareçam teoricamente excludentes. Os dados da língua, com pluracionalidade verbal e advérbios de frequência e de grau, apoiam a tese.

PALAVRAS-CHAVE: Verbos. Advérbios. Cumulatividade. Contabilidade. Línguas indígenas.

Introdução

O foco deste artigo é discutir duas propriedades semânticas do domínio verbal da língua Karitiana: a cumulatividade e a contabilidade. Karitiana é a única língua sobrevivente da família Arikém, uma das dez famílias do tronco Tupi. É falada por aproximadamente 320 pessoas de um grupo indígena de mesmo nome, em uma reserva localizada a aproximadamente 90 quilômetros ao sul de Porto Velho, Rondônia (STORTO; VANDER VELDEN, 2005). A proposta central deste trabalho é de que os verbos nessa língua têm denotação cumulativa e contável, embora essas duas propriedades pareçam incompatíveis à primeira vista.

¹ Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), em São Paulo, SP, Brasil, em co-tutela com a Unité Mixte de Recherche Structures Formelles du Langage (UMR 7023) da Université Paris 8, em Paris, França. *sanchez.mendes@gmail.com*

Este artigo está dividido em duas partes. Na primeira seção, são apresentados os dados da língua Karitiana que sustentam uma análise que leve em conta tanto a cumulatividade quanto a contabilidade. Mais especificamente são discutidas a operação da pluracionalidade e a distinção entre advérbios de frequência e de grau na língua. A segunda parte apresenta uma discussão teórica com o objetivo de mostrar que essas duas propriedades são conciliáveis, a despeito da sua aparente contradição.

Dados do Karitiana

Cumulatividade

O objetivo desta seção é mostrar que a investigação de sentenças com operação de pluracionalidade em Karitiana sustenta a afirmação de que o domínio verbal da língua tem denotação cumulativa. Uma definição simplificada da cumulatividade baseada em Kratzer (2003, p. 12) é apresentada em (1):

(1) Cumulatividade:

Um predicado é cumulativo se, sempre que ele se aplicar a dois indivíduos em sua denotação, ele se aplica também a sua soma.

Müller e Sanchez-Mendes (2008) afirmam que os verbos em Karitiana denotam predicados cumulativos. Isso quer dizer que, em uma sentença simples, o verbo pode fazer referência a um evento singular ou a uma pluralidade de eventos. O exemplo (2) com o verbo ‘*ot* ‘cair’ mostra que a sentença pode ser usada tanto em uma situação em que o João caiu uma vez ou em uma situação em que o João caiu mais de uma vez.²

2 Os dados da língua Karitiana presentes neste artigo sem referência a outro autor foram coletados por mim por meio de elicitación controlada com falantes nativos, seguindo o protocolo descrito em Matthewson (2004). Agradeço a todos os consultores que participaram da pesquisa. Agradecimentos especiais a Claudiana Karitiana, Claudio Karitiana, Edelaine Karitiana, Inacio Karitiana, Luiz Karitiana, Maria de Fátima Karitiana, Mauro Karitiana e Nelson Karitiana.

- (2) João Ø-na-aka-t i-'ot-Ø.³
João 3-DECL-COP-NFUT PART-cair-ABS⁴
'O João caiu'

Situações: ✓ uma vez
✓ mais de uma vez

O exemplo abaixo ilustra a cumulatividade em uma sentença com verbo transitivo. A sentença é apropriada para descrever um contexto em que houve um evento apenas de Inacio levantar Nadia ou um contexto em que houve mais de um evento.

- (3) Inacio Ø-na-mangat-Ø Nadia.
Inacio 3-DECL-levantar-NFUT Nadia
'O Inacio levantou a Nadia'

Situações: ✓ uma vez
✓ mais de uma vez

Essa característica apoia a hipótese do Universal da Cumulatividade que postula que todos os predicados simples das línguas naturais possuem denotação cumulativa (KRIFKA, 1992; KRATZER, 2003; KRATZER, 2007). A denotação neutra para número, porém, não é mantida em sentenças que apresentam morfemas que expressam pluracionalidade. A pluracionalidade é a marcação de eventos plurais por meio de afixos verbais, chamados de marcadores pluracionais (LASERSOHN, 1995). Os marcadores pluracionais são morfemas verbais que expressam a ocorrência de múltiplos eventos e não têm relação com a

3 Os dados da língua Karitiana são apresentados da seguinte forma: primeira linha - transcrição ortográfica da sentença em Karitiana com a separação dos morfemas; segunda linha - glosa de cada morfema da sentença; terceira linha: tradução para a língua portuguesa. As abreviações usadas para os morfemas são as seguintes: 3 = concordância de terceira pessoa; ABS = concordância absoluta; CAUS = causativo; COP = cópula; DECL = modo declarativo; DUPL = duplicação; NFUT = tempo não futuro; OBL = oblíquo; PL = plural; PART = partícióio; VERB = verbalizador.

4 As sentenças com verbos intransitivos aparecem em uma construção de cópula. Storto (2010) propõe que sentenças de cópula são estruturas bi-sentenciais em Karitiana. O verbo de cópula *aka* seleciona uma minioração nominalizada como complemento. Essas sentenças são entendidas como sentenças de alçamento em que o sujeito da minioração se move para a posição de foco.

concordância com os argumentos do verbo. Esses marcadores são normalmente afixos (frequentemente reduplicativos), mas podem também ser expressos por meio de supletivismo da raiz verbal. Em Karitiana, a pluracionalidade é expressa por meio da duplicação da raiz verbal e, em alguns casos, por supletivismo, como mostram os exemplos (4) e (5) abaixo, respectivamente:

- (4) a. João Ø-naka-pon-Ø pikom kyynt⁵.
 João 3-DECL-atirar-NFUT macaco em
 ‘O João atirou em macaco’
- b. João Ø-naka-pon-pon-Ø pikom kyynt.
 João 3-DECL-atirar-DUPL-NFUT macaco em
 ‘O João atirou em macaco (mais de uma vez)’
- (5) a. João Ø-na-oky-t pikom.
 João 3-DECL-matar.SG-NFUT macaco
 ‘O João matou macaco’
- b. João Ø-na-popi-t pikom.
 João 3-DECL-matar.PL-NFUT macaco
 ‘O João matou macaco (mais de uma vez)’

Müller e Sanchez-Mendes (2008) e Sanchez-Mendes (2009) defendem que os marcadores pluracionais em Karitiana realizam uma operação de pluralização na denotação cumulativa dos verbos, excluindo seus eventos atômicos (cf. FERREIRA, 2005, para nomes e verbos e MÜLLER, 2000, para nomes). Essa operação é ilustrada pelo exemplo (6), que mostra que, quando o verbo possui um morfema pluracional, a sentença só pode ser utilizada em contextos em que João caiu mais de uma vez, não sendo apropriada para descrever um evento que tenha ocorrido apenas uma vez.

5 Os sintagmas nominais em Karitiana aparecem sempre nus, e não possuem nenhum material funcional na posição de determinante. Os nomes na língua não possuem tampouco marcas de plural/singular ou classificadores. Eles possuem denotação cumulativa, ou seja, denotação neutra para número (MÜLLER; STORTO; COUTINHO-SILVA, 2006).

- (6) João Ø-na-aka-t i-’ot-’ot-Ø
João 3-DECL-COP-NFUT PART-cair-DUPL-ABS
‘O João caiu (mais de uma vez)’

Situações: ✕ uma vez
✓ mais de uma vez

Essa análise dos marcadores pluracionais é um pouco diferente da análise clássica da operação de pluralização descrita em Link (1983). O autor investigou a denotação de nomes contáveis e massivos utilizando uma estrutura algébrica de semirreticulado. Segundo sua proposta, nomes massivos denotam porções de matéria e nomes contáveis denotam átomos singulares cujos plurais são formados por operações sobre esses indivíduos singulares. Em Karitiana, a pluralização do domínio verbal é uma operação que exclui os átomos de uma denotação cumulativa (MÜLLER; SANCHEZ-MENDES, 2008; SANCHEZ-MENDES, 2009). Não é o caso de que sentenças sem marcas de pluracionalidade denotem um evento singular. Sentenças sem nenhum tipo de quantificação como a pluracionalidade são compatíveis com denotações cumulativas, ou seja, denotações neutras para número, que incluem átomos e plurais. O exemplo (7), abaixo, mostra que o significado literal de uma sentença simples em Karitiana, sem a presença de operadores de quantidade, apresenta nomes e verbos com denotações cumulativas.

- (7) Taso Ø-na-manga-t òwã.
homem 3-DECL-levantar-NFUT criança
‘Homem levantou criança’

Literalmente: ‘Um número indeterminado de homens levantou um número indeterminado de crianças um número indeterminado de vezes’

No entanto, isso não significa que as sentenças desse tipo em Karitiana são sempre ambíguas. A descrição literal é apenas uma tentativa de representar a indeterminação de número dos nomes e verbos na língua. Trata-se mais de um caso de vagueza ou indeterminação do que de ambiguidade.

Uma vez que a pluracionalidade é uma operação que subtrai os eventos atômicos de uma denotação cumulativa, uma sentença com afixo pluracional é adequada para descrever situações em que dois ou mais eventos ocorreram. A sentença (8), com o advérbio *sypom*, que corresponde a ‘duas vezes’, ilustra esse fato.

- (8) Sypom-t Ø-na-aka-t i-’ot-’ot-Ø João.
 dois-OBL 3-DECL-COP-NFUT PART-cair-DUPL-ABS João
 ‘O João caiu duas vezes’

A análise dos afixos pluracionais em Karitiana como operadores de plural na denotação cumulativa do domínio verbal é diferente do que normalmente se observa em outras línguas que possuem pluracionalidade. Lasersohn (1995) investigou o fenômeno translinguisticamente e mostrou que os marcadores pluracionais estão usualmente associados a uma semântica de intensidade ou de um número de eventos acima da expectativa, como nos dados abaixo da língua Nahuatl (falada no México) e da língua Dyirbal (falada na Austrália).

- (9) a. tlania Nahuatl
 ‘perguntar’
 b. tlatlania⁶
 ‘perguntar insistentemente’ (LASERSOHN, 1995, p. 246)
- (10) a. balgan Dyirbal
 ‘golpear’
 b. Balbalgan
 ‘golpear muito’ (LASERSOHN, 1995, p. 246)

Os exemplos do Checheno (um língua caucasiana) apresentados em Yu (2003) também apresentam a mesma característica. Os exemplos em (11) e (12) mostram que a pluracionalidade em Checheno está envolvida numa repetição de muitos eventos e não exatamente em uma operação de plural⁷.

6 Em Nahuatl e em Dyirbal, a pluracionalidade é expressa pela duplicação da primeira sílaba da raiz verbal.

7 Em Checheno, a pluracionalidade não é marcada por duplicação verbal, mas por meio de uma alternância da vogal temática.

advérbios de frequência, como *souvent*, sempre possuem uma interpretação iterativa, ou seja, de ocorrência de muitos eventos. Essa é uma propriedade irrestrita desses advérbios, que podem ocorrer com predicados verbais tanto télicos quanto atélicos, como mostram as sentenças (13) e (14), respectivamente.⁸

(13) Sylvie va souvent au cinéma. PREDICADO TÉLICO
 ‘Sylvie vai frequentemente ao cinema’
 (DOETJES, 2007, p. 1)

(14) Il a plu souvent. PREDICADO ATÉLICO
 ‘Choveu frequentemente’
 (DOETJES, 2007, p. 2)

Advérbios de grau como *beaucoup*, por outro lado, tem um comportamento diferente dependendo do tipo de predicado que modificam. Quando *beaucoup* é usado com predicados télicos, como no exemplo (15), a sentença tem uma interpretação de muitos eventos. Sentenças com predicados atélicos como (16) têm leitura de intensidade, que Doetjes (2007) chama de leitura de grau.

(15) Sylvie va beaucoup au cinéma. PREDICADO TÉLICO
 ‘Sylvie vai muitas vezes ao cinema’
 (DOETJES, 2007, p. 1)

(16) Il a plu beaucoup. PREDICADO ATÉLICO
 ‘Choveu intensamente’
 (DOETJES, 2007, p. 2)

A análise de Doetjes (2007) para *souvent* e *beaucoup* é baseada na distinção contável-massivo dos predicados verbais. A autora assume a proposta de Bach (1986) de que predicados verbais télicos podem ser considerados

8 Predicados télicos são basicamente aqueles que denotam um evento com um fim determinado lexicalmente. Por exemplo, *ir ao cinema* é um evento télico que termina com a chegada ao cinema. Predicados atélicos, por sua vez, são aqueles que denotam eventos que não possuem um fim lexicalmente determinado. O verbo *chover*, por exemplo, é atélico, pois não tem um fim determinado para o evento descrito na raiz verbal. Predicados télicos são divididos em *accomplishments* (que têm duração) e *achievements* (que são pontuais). Predicados atélicos são divididos em atividade e estados. Para uma boa introdução sobre as classes acionais, ver Vendler (1957) e Rothstein (2004).

como predicados contáveis e os atélicos, como massivos. O autor argumenta que a mesma distinção encontrada no domínio nominal entre predicados contáveis e massivos pode ser empregada no tratamento dos predicados verbais. Bach (1986) mostra que há uma similaridade entre predicados atélicos e nomes massivos. Eles representariam a matéria (do inglês *stuff*) de que os predicados atélicos e os nomes contáveis são constituídos respectivamente. Assim, *ouro*, nome massivo, representa a matéria de que é feito o *anel*, nome contável. Do mesmo modo, *correr*, verbo atélico, seria a matéria de um predicado atélico como *correr até a farmácia*.

Doetjes (2007) afirma que os advérbios de frequência como *souvent* podem contar em ambos os domínios, contável (atélico) e massivo (atélico), porque eles possuem uma operação de plural de ocorrências (operação de *n* vezes – do inglês *n times*) que torna possível a multiplicação de eventos em qualquer contexto. Sua denotação é de que o número de ocorrências do evento é maior que um *n* normal dado contextualmente.⁹ A interpretação iterativa das sentenças com advérbio de frequência é, portanto, devida a uma propriedade do quantificador. Logo, ela sempre está disponível.

Já a interpretação iterativa de sentenças com advérbios de grau como *beaucoup* não pode ser explicada do mesmo modo, já que ela é restrita aos predicados atélicos, como se viu em (15) e (16). De acordo com Doetjes (2007), advérbios de grau não possuem uma operação de plural como os advérbios de frequência. E, uma vez que a interpretação de muitos eventos só está disponível em contextos atélicos (contáveis), a autora afirma que ela é consequência da natureza contável do predicado, e não do advérbio. Quando os advérbios de grau ocorrem em sentenças com predicados atélicos (massivos), a sentença possui uma interpretação de grau. No entanto, Doetjes (2007) admite que uma leitura iterativa também é possível com alguns predicados atélicos modificados

⁹ Doetjes (2007) não avança muito na proposta de como essa operação funciona. Uma forma possível de se implementar formalmente a proposta é algo do tipo $|E| > n$ (a cardinalidade do evento é maior que um *n* normal definido contextualmente).

por *beaucoup*.¹⁰ Mas, uma vez que a autora assume que em sentenças com *beaucoup* a iteratividade é devida à natureza contável do predicado, ela tem que postular uma mudança do predicado de massivo para contável de predicados como *pleuvoir* ‘chover’ para capturar essa leitura em sentenças como (16). Desse modo, ela pode manter a assunção de que a interpretação de muitos eventos em sentenças com advérbios de grau tem origem na natureza contável do predicado, e não em uma característica especial do advérbio, como no caso dos modificadores de frequência.

Advérbios de frequência e de grau em Karitiana

O objetivo desta subseção é apresentar uma análise para advérbios de frequência e de grau em Karitiana que será utilizada como argumento para a hipótese de que todo o domínio verbal da língua é contável. Advérbios de frequência em Karitiana sempre têm interpretação iterativa (muitos eventos), do mesmo modo que *souvent* do francês. Sentenças com o advérbio *kandat* sempre denotam a ocorrência de muitos eventos, seja com predicados télicos, como ‘ot ‘cair’ em (17), ou atélicos, como *kydn* ‘esperar’ em (18).¹¹ A sentença em (18), por exemplo, não pode ser usada em um contexto em que Inacio tenha esperado uma vez só por muito tempo.

- (17) João Ø-na-aka-t i-’ot-Ø kandat.
 João 3-DECL-COP-NFUT PART-cair-ABS muitas.vezes
 ‘O João caiu muitas vezes’

¹⁰ A autora não estabelece, no entanto, quais os predicados atélicos que podem sofrer essa mudança e ter leitura iterativa com o advérbio *beaucoup*.

¹¹ Para uma discussão das classes acionais em Karitiana, ver Sanchez-Mendes (2013).

- (18) Inacio Ø-naka-kydn-Ø kandat.
 Inacio 3-DECL-esperar-NFUT muitas.vezes
 ‘O Inacio esperou muitas vezes’

Situações: ✓ ‘O Inacio esperou muitas vezes’
 ✗ ‘O Inacio esperou muito tempo em uma ocasião’

Logo, a operação de frequência em Karitiana parece ser semelhante à do francês. No entanto, algumas diferenças aparecem quando se compara o comportamento dos advérbios de grau nas duas línguas. A sentença (19), com o verbo de atividade *pytim’adn* ‘trabalhar’, e a (20), com o verbo estativo *osedn* ‘alegrar-se’, ilustram que o advérbio de grau *pitat* pode ser usado para descrever uma situação iterativa ou com interpretação de grau.

- (19) Taso Ø-na-pytim’adn-Ø pitat.¹²
 homem 3-DECL-trabalhar-NFUT muito
 ‘O homem trabalhou muito’
 ‘O homem trabalhou muitas vezes’

- (20) Inacio Ø-na-aka-t i-osedn-Ø pitat.
 Inacio 3-DECL-COP-NFUT PART-alegrar-ABS muito
 ‘O Inacio se alegrou muito’
 ‘O Inacio se alegrou muitas vezes’

O comportamento é semelhante ao de *beaucoup* em francês. No entanto, há duas propriedades cruciais que diferenciam *pitat* de *beaucoup*. Em primeiro lugar, diferentemente de *beaucoup*, que pode ocorrer como todos os tipos de predicados verbais, *pitat* só pode ser usado como modificador de grau com predicados atélicos. Sentenças com *pitat* e predicados de *accomplishments*, como ‘*a myhint gooj* ‘fazer uma canoa’, em (21), ou *achievements*, como ‘*ot* ‘cair’, em (22), têm uma interpretação não prevista para um modificador de grau.¹³

12 *Pitat* está sendo traduzido por ‘muito’ nas glosas. O seu significado é parecido mas não exatamente igual ao *muito* do português. Ver Sanchez-Mendes (2012) para uma análise de *pitat*.

13 Esse comportamento de *pitat* com predicados télicos é assunto para outro trabalho.

- (21) Yn Ø-naka-m-'a-t pitat myhin-t gooj.
 eu 3-DECL-CAUS-fazer-NFUT muito um-OBL canoa
 'Eu fiz uma canoa mesmo'
- (22) João Ø-na-aka-t i-'ot-Ø pitat.
 João 3-DECL-COP-NFUT PART-cair-ABS muito
 'O João caiu mesmo'

Além disso, *pitat* tem uma outra característica inesperada para advérbios de grau: ele pode ser usado em mais de uma situação, associada ao que usualmente é chamado de contexto de grau, além do contexto iterativo. A sentença (23) pode ser usada em todos os contextos descritos em (24).

- (23) Inacio Ø-na-aka-t i-pykyn-<a>-t pitat.
 Inacio 3-DECL-COP-NFUT PART-COITER-ABS muito
 'O Inacio correu muito'

Situações em que a sentença (23) é verdadeira:

- (24) a. 'O Inacio correu por muito tempo'
 b. 'O Inacio correu muitas vezes'
 c. 'O Inacio correu em alta velocidade'
 d. 'O Inacio correu uma longa distância'
 e. 'O Inacio correu fazendo muito esforço'

Logo, *pitat* não pode ser analisado da mesma forma que *beaucoup*. Os dados (23) e (24) mostram que o uso de *pitat* com predicados atéticos não está associado a um par de interpretações, mas a pelo menos três.¹⁴ Não seria apropriado dizer que uma interpretação, a iterativa, pode ser explicada por uma regra de mudança de predicado e as outras interpretações, por uma outra regra. Parece mais adequado apresentar uma proposta unificada para as interpretações. A proposta que defendemos é a de que a interpretação iterativa é apenas mais uma interpretação presente nesse tipo de operação, tanto quanto

14 Pelo menos três interpretações estão disponíveis nas sentenças com *pitat*: duração no tempo, muitas ocorrências do evento e intensidade. Verbos de movimento apresentam ainda leitura de alta velocidade e longa distância.

as outras. A iteratividade deve ser considerada como uma dimensão de uma escala, e não uma operação no domínio verbal que compete com a modificação de grau.

Beaucoup possui um comportamento dicotômico nas suas interpretações; logo, faz sentido que ele seja explicado por uma regra binária, como a distinção contável-massivo. *Pitát*, por outro lado, não possui um comportamento semelhante.

Para analisar os advérbios de grau e de frequência em Karitiana, assumimos que o domínio verbal não possui a mesma distinção contável-massivo encontrada no domínio nominal, mas é todo contável (cf. ROTHSTEIN, 1999, 2004, 2008). Para Rothstein (1999, 2004, 2008), a diferença entre predicados télicos e atélicos não revela uma diferença entre contável e massivo, como na proposta de Bach (1986), mas expressa de que modo o critério de atomicidade (designado como MEAS pela autora), que cria os átomos semânticos para contagem, é preenchido.

Em predicados télicos como *cair*, o que conta como uma unidade de evento é dado pelo léxico, como em (25a). A fórmula indica que o que conta como um evento de cair é uma queda. Por outro lado, predicados verbais atélicos como *esperar* não possuem átomos fornecidos pelo léxico, mas que são preenchidos contextualmente. Em outras palavras, a situação informa o que conta como um átomo de *esperar*, representado pela variável **U** na fórmula em (25b). Segundo a fórmula, o que conta como um evento de esperar é uma unidade **U** preenchida contextualmente.

(25) a. $[[\textit{cair}]] = \lambda e. \textit{cair}(e) \wedge \text{MEAS}(e) = \langle 1, \textit{queda} \rangle$ TÉLICO

b. $[[\textit{esperar}]] = \lambda e. \textit{esperar}(e) \wedge \text{MEAS}(e) = \langle 1, \textit{U} \rangle$ ATÉLICO

Um dos argumentos de Rothstein (2008) para a assunção de que todo o domínio verbal é contável é que, aparentemente, não há classificadores nesse domínio como os encontrados no domínio nominal.¹⁵ Os sintagmas verbais

15 Em línguas com classificadores nominais, como o chinês, a contagem no domínio nominal exige a presença de classificadores. Ver Borer (2005) para uma introdução entre a relação entre contagem e classificadores.

podem ser facilmente contados, diferentemente dos sintagmas adjetivais, por exemplo. As sentenças do inglês em (26) mostram que a operação de contagem só pode ocorrer na presença do verbo *be* ‘ser’.

O advérbio iterativo *three times* ‘três vezes’ em (26a) só pode ser associado ao predicado principal *made* ‘fez’. A sentença só possui a interpretação de que a bruxa fez por três vezes alguma coisa que deixou o João doente. Em (26b), por outro lado, o advérbio pode quantificar tanto o predicado principal (*made* ‘fez’) quanto o predicado da sentença subordinada (*be* ‘ficar’). A sentença pode significar que a bruxa fez por três vezes alguma coisa que deixou o João doente ou que a bruxa fez algo (não sabemos quantas vezes) que deixou o João doente três vezes.

- (26) a. The witch made John ill three times.
 ‘A bruxa fez o João doente três vezes’¹⁶

Interpretações: ✓ fez alguma coisa três vezes
 ✗ ficar doente três vezes

- b. The witch made John be ill three times.
 ‘A bruxa fez o João ficar doente três vezes’

Interpretações: ✓ fez alguma coisa três vezes
 ✓ ficar doente três vezes

(ROTHSTEIN, 2008, p. 12)

Os exemplos mostram que *ill* ‘doente’ não é um predicado que pode ser contado, enquanto que *be ill* ‘ficar doente’ pode. Isso mostra que o domínio das eventualidades denotadas por adjetivos como *ill* ‘doente’ pode ser massivo, mas o domínio dos eventos denotados por predicados verbais como *be ill* ‘ficar doente’ é contável. Essa é uma distinção importante uma vez que a hipótese de Rothstein (1999, 2004, 2008) não é a de que o domínio dos eventos seja contável, mas de que a contabilidade seja uma propriedade do domínio verbal. É

¹⁶ Embora a sentença pareça agramatical em português, optamos por deixá-la o mais próximo possível da sentença em inglês para preservar o argumento de Rothstein (2008).

possível haver eventualidades massivas denotadas por predicados não verbais, mas, se há um sintagma verbal, há um evento contável.

Nas sentenças abaixo, uma vez que o predicado de (27a) não possui um verbo, a eventualidade não pode ser pluralizada para ser distribuída aos participantes *John and Mary* e a sentença é mal formada. Já (27b) é uma sentença bem formada porque o verbo *be* torna a pluralização da eventualidade possível, distribuindo-a aos participantes.

- (27) a. # The witch made John and Mary each ill.
‘A bruxa fez John e Mary doente individualmente’
- b. The witch made John and Mary each be ill.
‘A bruxa fez John e Mary ficar doente individualmente’

(ROTHSTEIN, 2008, p. 12)

Em trabalhos anteriores, analisamos os advérbios de frequência e de grau em Karitiana, assumindo que todo o domínio verbal na língua é contável (SANCHEZ-MENDES, 2009). A proposta foi a de que a interpretação de muitos eventos associada a advérbios de frequência como *kandat* em Karitiana está sempre disponível porque o domínio verbal é todo contável. Logo, a contagem de eventos é sempre uma possibilidade e não precisa ser precedida de uma operação *n times* ‘n vezes’ introduzida pelo advérbio como na proposta de Doetjes (2007).

A operação de frequência em Karitiana pode ser descrita como uma multiplicação das ocorrências dos eventos que pode ser aplicada em todos os contextos verbais na língua. A interpretação iterativa tem origem na natureza contável do predicado e não em uma propriedade particular do quantificador responsável pela contagem dos eventos, como sugerido por Doetjes (2007) para o *souvent* do francês. O quadro (1) abaixo resume as duas propostas apresentadas para os advérbios de frequência.¹⁷

17 A nossa proposta é baseada na análise de Doetjes (2007) para a interpretação iterativa de sentenças com advérbios de grau.

Advérbios de frequência	
Doetjes (2007)	Nossa proposta
Iteratividade é devida a um componente especial do advérbio.	Iteratividade tem origem na natureza contável do predicado.

Quadro 1: Comparação das propostas para os advérbios de frequência

Uma vez que propusemos uma análise para a operação de frequência que possui uma operação a menos, já que não é preciso assumir que o advérbio possui um componente especial de *n times* ‘n vezes’, ela parece ser uma opção mais econômica. Mas assumir que o domínio verbal é contável vai ser especialmente vantajoso na análise dos advérbios de grau. Como a sentença (23) mostrou, repetida em (28), *pitat* só pode ocorrer como modificador de grau em sentenças com predicados verbais atélicos, e as sentenças apresentam mais de duas interpretações.

- (28) Inacio Ø-na-aka-t i-pykyn-<a>-t pitat.
 Inacio 3-DECL-COP-NFUT PART-CORRER-ABS muito
 ‘O Inacio correu por muito tempo’
 ‘O Inacio correu muitas vezes’
 ‘O Inacio correu em alta velocidade’
 ‘O Inacio correu uma longa distância’
 ‘O Inacio correu fazendo muito esforço’

Uma vez que *pitat* ocorre como modificador de grau apenas com predicados atélicos, e a interpretação de muitos eventos é tão viável quanto as outras, não parece adequado dizer que ela deve ser explicada por uma regra de exceção, como na proposta de Doetjes (2007). Na proposta da autora, o verbo tem que sofrer uma mudança de massivo para contável para ser pluralizado por *beaucoup* e a interpretação iterativa ficar disponível. Em uma proposta que assume que todo o domínio verbal é contável, a pluralização de eventos nesse contexto pode ser explicada do mesmo modo que com os advérbios de frequência, pela natureza contável do predicado.

Assumimos que a possibilidade de especificar um significado de grau é uma característica dos advérbios de grau que os advérbios de frequência não possuem. Logo, a proposta apresentada parece mais intuitiva, já que o advérbio que tem um componente gramatical a mais (de grau) é aquele cujas sentenças têm significados extras. Como já se pôde notar pelo exemplo (28), acima, *pitat* apresenta sempre um grau maior em relação a uma escala, ou seja, uma medida acima da média em uma escala, que pode variar (tempo, número de vezes, velocidade, etc.).

Portanto, uma proposta baseada em Rothstein (1999, 2004, 2008) é mais simples, uma vez que a interpretação iterativa tem sempre a mesma origem, a multiplicação de eventos que está sempre disponível para predicados verbais. Na proposta de Doetjes (2007), por outro lado, a interpretação iterativa tem origens diferentes em sentenças com advérbios de frequência e de grau. A comparação das duas propostas é apresentada no quadro abaixo.

Advérbios de grau (AG)					
Doetjes (2007)			Nossa proposta		
AG + predicado tético (contável) = leitura iterativa	Iteratividade com origem na natureza contável do predicado		AG + predicado tético = leitura iterativa	Iteratividade com origem na natureza contável do predicado	
AG + predicado atélico (massivo) =	leitura de grau	Grau com origem na natureza mas- siva do predicado	AG + predicado atélico =	leitura de grau	Com origem em um componen- te especial do advérbio
	leitura iterativa	Mudança do verbo de massivo para contável. Iteratividade com origem na natureza contável do predicado		leitura iterativa	Iteratividade com origem na natureza contável do predicado

Quadro 2: Comparação das propostas para os advérbios de grau

Pluracionalidade

Vimos que considerar o domínio verbal como contável ajudou a oferecer uma análise apropriada e econômica para advérbios de frequência e de grau em Karitiana. Nesta subseção, vamos retomar os dados de pluracionalidade na língua para reforçar o argumento. Como foi apresentado acima, os afixos pluracionais realizam uma operação de plural na denotação cumulativa dos verbos em Karitiana. O plural é uma operação entendida semanticamente como um processo de contagem de um certo domínio. Uma vez que apenas os domínios que possuem unidades semânticas podem ser contados, a operação de plural pode ser usada como um teste para diagnosticar sintagmas contáveis (cf. CHIERCHIA, 1998). Os exemplos em (29) do inglês demonstram esse

teste. *Footwear* ‘calçado’ e *blood* ‘sangue’ são nomes massivos e não podem ser pluralizados, como mostram (29b) e (29d), enquanto *shoe* ‘sapato’ e *drop* ‘gota’ são contáveis e podem receber o morfema de plural (sentenças (29a) e (29c)).

- (29) a. There are shoes in this store.
‘Tem sapatos nesta loja’
- b. * There are footwears in this store.
‘Tem calçados nesta loja’
- c. There are drops of blood on the wall.
‘Tem gotas de sangue no muro’
- d. * There are bloods on the wall.
‘Tem sangues no muro’

(CHIERCHIA, 1998, p. 55)

Vimos que a pluracionalidade é um mecanismo de plural no domínio verbal. Ela pode servir, então, como diagnóstico de sintagmas verbais contáveis. Em Karitiana, os afixos pluracionais podem ocorrer com qualquer tipo de predicado verbal e as sentenças sempre têm leitura iterativa. As sentenças (30) e (31) mostram que os predicados télicos de *accomplishments*, como *tat Porto Velho pip* ‘ir a Porto Velho’, e de *achievements*, como *typ carro sara’it* ‘descobrir o problema do carro’, podem ser pluralizados, como previsto mesmo numa proposta que assume a distinção contável-massivo no domínio verbal e propõe que esses sejam os predicados contáveis (BACH, 1986; DOETJES, 2007).

- (30) a. João Ø-na-aka-t i-tat-Ø Porto Velho pip.
João 3-DECL-COP-NFUT PART-ir-ABS Porto Velho para
‘O João foi até Porto Velho’
- b. João Ø-na-aka-t i-tat-tat-Ø Porto Velho pip.
João 3-DECL-COP-NFUT PART-ir-DUPL-ABS Porto Velho para
‘O João foi até Porto Velho (mais de uma vez)’

- (31) a. João Ø-naka-typ-Ø carro sara'it.
 João 3-DECL-descobrir-NFUT carro problema
 'João descobriu o problema do carro'
- b. João Ø-naka-typ-typ-Ø carro sara'it.
 João 3-DECL-descobrir-DUPL-NFUT carro problema
 'João descobriu o problema do carro (mais de uma vez)'

No entanto, predicados atélicos (atividades e estados *stage-level*) também podem ser pluralizados por duplicação verbal, como mostram os exemplos em (32), com o verbo de atividade *pykyn* 'correr' e (33) com o verbo estativo *osedn* 'alegrar-se'. É importante notar que também nesses casos a interpretação da sentença é de iteratividade.

- (32) a. João Ø-na-aka-t i-pykyn-t.
 João 3-DECL-COP-NFUT PART-CORRER-ABS
 'O João correu'
- b. João Ø-na-aka-t i-pykyn-pykyn-t.
 João 3-DECL-COP-NFUT PART-CORRER-DUPL-ABS
 'O João correu (mais de uma vez)'

Situações: ✓ correu mais de uma vez
 ✗ correu intensamente em uma ocasião

- (33) a. Inacio Ø-na-aka-t i-osedn-Ø.
 Inacio 3-DECL-COP-NFUT PART-alegrar-ABS
 'O Inacio ficou alegre'
- b. Inacio Ø-na-aka-t i-osedn-osedn-Ø.
 Inacio 3-DECL-COP-NFUT PART-alegrar-DUPL-ABS
 'O Inacio ficou alegre (mais de uma vez)'

Situações: ✓ ficou alegre mais de uma vez
 ✗ ficou muito alegre em uma ocasião

Em Karitiana, apenas predicados não eventivos, como os predicados estativos *individual-level*, não podem ser pluralizados, como mostram os exemplos (34) e (35) abaixo.

- (34) a. Luciana Ø-na-aka-t i-kywytit-<a>-t Botyj)-ty.
 Luciana 3-DECL-COP-NFUT PART-acreditar-ABS Deus-OBL
 ‘A Luciana acredita em Deus’
- b. * Luciana Ø-na-aka-t i-kywytit-kywytit<a>-t Botyj)-ty.
 Luciana 3-DECL-COP-NFUT PART-acreditar-DUPL-ABS Deus-OBL
 ‘A Luciana acredita em Deus (mais de uma vez)’
- (35) a. Milena Ø-na-aka-t i-pasat-Ø João.
 Milena 3-DECL-COP-NFUT PART-amar-ABS João
 ‘A Milena ama o João’
- b. * Milena Ø-na-aka-t i-pasat-pasat-Ø João.
 Milena 3-DECL-COP-NFUT PART-amar-DUPL-ABS João
 ‘A Milena ama o João (mais de uma vez)’

Tradicionalmente, a literatura semântica divide os predicados estativos em predicados *stage-level* e predicados *individual-level*. Carlson (1977) apresenta uma distinção entre propriedades transitórias dos indivíduos e susceptíveis a repetições – propriedades *stage-level* – e propriedades que são consideradas permanentes – propriedades *individual-level*. Essas propriedades são expressas, respectivamente, por predicados *stage-level* e *individual-level*. São predicados *individual-level*, por exemplo, os verbos apresentados acima como *acreditar em Deus* e *amar*, além de *saber*, *conhecer*, *ser brasileiro*, etc. Exemplos de predicados *stage-level* são *estar feliz*, *querer*, *estar disponível*. Muitos trabalhos têm mostrado que essa diferença é relevante para o estudo de fenômenos gramaticais – como, por exemplo, o comportamento dos plurais nus do inglês, descrito em Carlson (1977).

Kratzer (1995) explora essa diferença e propõe que predicados estativos *stage-level* e *individual-level* têm estruturas argumentais diferentes. Predicados *stage-level* têm comportamento semelhante aos outros predicados verbais e possuem um argumento davidsoniano de evento. Predicados *individual-level*, por outro lado, não possuem esse argumento. A autora apresenta argumentos para a sua proposta com base nos dados com o locativo em alemão, de sentenças

introduzidas por *when* ‘quando’ e de plurais nus do inglês. Não vamos apresentar todos os detalhes da argumentação, mas o que se pode dizer é que considerar que os predicados *stage-level*, mas não os *individual-level*, têm um argumento extra de evento traz consequências bastante desejáveis para a análise de muitas construções em que ocorrem. Vamos focar no argumento da modificação de predicados verbais.

A modificação de predicados verbais é um dos argumentos que Parsons (1990) apresenta como evidência a favor de uma semântica de eventos. Modificadores verbais típicos são predicados de eventos. Logo, para que a modificação ocorra, é preciso que haja um argumento evento sobre o qual se possa predicar. O que se espera a partir da proposta de Kratzer (1995) de que predicados *individual-level* não possuem um argumento evento é, portanto, que esses predicados não possam ser modificados. A expectativa é confirmada pelos dados, como se pode ver em (36), abaixo – exemplos adaptados de Kratzer (1995). As sentenças (36a) e (36b) mostram que predicados *stage-level* como *dançar* podem ser modificados por locuções adverbiais de lugar, como *no pátio*, e de tempo, como *hoje*. O predicado *é uma dançarina*, por outro lado, é um predicado *individual-level* e, portanto, não pode ser modificado, como mostram os dados (36c) e (36d).

- (36) a. Maria está dançando no pátio.
 b. Maria está dançando hoje.
 c. # Maria é uma dançarina no pátio.
 d. # Maria é uma dançarina hoje.

Logo, vemos que a pluracionalidade em Karitiana se aplica a todos os predicados verbais que possuem um argumento evento, não se aplicando apenas a predicados estativos *individual-level*, que não possuem um argumento evento. Kratzer (1995) chama a atenção para o fato de que essa distinção não é tão categórica a ponto de ser lexical. Não é raro um predicado *individual-level* ser interpretado como *stage-level*. Por exemplo, *ter cabelos castanhos* é

canonicamente um predicado *individual-level*; mas ele pode ser considerado como uma propriedade bastante transitória para um sujeito que frequentemente colore os cabelos de cores diferentes. Nos casos em que isso ocorre, o predicado passa a ter a estrutura argumental de um predicado *stage-level*. O mesmo ocorre para possíveis sentenças com predicados *individual-level* modificados. A sentença (36d) acima, por exemplo, pode ser considerada uma sentença adequada num contexto em que *ser uma dançarina* seja interpretado como um predicado *stage-level*, como ‘se passar por uma bailarina’.

Examinar se as sentenças com pluralidade de predicados *individual-level* em Karitiana seriam possíveis se o predicado tivesse uma interpretação *stage-level* é um trabalho a ser feito.

Uma vez que todo o domínio verbal eventivo pode ser pluralizado em Karitiana, isso indica que esse domínio é inteiramente contável na língua. Segundo a proposta de Rothstein (1999, 2004, 2008), todo o domínio verbal é contável. A autora não diferencia predicados estativos eventivos (*stage-level*) e não-eventivos (*individual-level*). Os dados do Karitiana motivam uma análise um pouco mais restrita de que todo o domínio verbal eventivo é contável.

Segundo Rothstein (1999, 2004, 2008), a diferença entre predicados télicos e atélicos não é uma distinção entre massivo e contável, mas uma diferença no modo como os átomos são disponíveis para contagem. Os átomos que são contados em predicados télicos são dados pelo léxico, enquanto que os átomos dos predicados atélicos são dados pelo contexto. Nos dados do Karitiana mostrados, em (30) com *tat Porto Velho pip* ‘ir a Porto Velho’ e (31) com *typ carro sara ’it* ‘encontrar o problema do carro’, por exemplo, os átomos são cada evento de ir a Porto Velho e cada descoberta de um problema do carro. Em (32), com o verbo *pykyn* ‘correr’ e (33) com o verbo *osedn* ‘alegrar-se’, o contexto deverá fornecer o que conta como um evento de correr ou um evento de ficar alegre. Uma vez que os verbos *kywytit Botyj)ty* ‘acreditar em Deus’ e *pasat* ‘amar’ nos dados (34) e (35) não possuem um domínio eventivo (contável), não é possível encontrar o que conta como um evento, mesmo considerando o contexto.

Logo, a tese adotada neste trabalho é de que a contagem não é necessariamente uma questão dependente de átomos naturais, mas de átomos semânticos. A distinção contável-massivo e a operação de plural são fenômenos gramaticais que são relativamente independentes de operações cognitivas que exigem a percepção de indivíduos. A distinção contável-massivo é mais bem descrita em termos de como as expressões referem do que a que elas referem no mundo (CHIERCHIA, 1998; ROTHSTEIN, 2007). Uma vez que é possível contar/pluralizar gramaticalmente os eventos denotados por todo tipo de verbo em Karitiana, pode-se dizer que eles fazem parte de um domínio contável.

Discussão Teórica

Esta seção discute algumas consequências teóricas da afirmação de que o domínio verbal em Karitiana é ao mesmo tempo cumulativo e contável. O objetivo é mostrar que essas duas propriedades não são teoricamente excludentes. A aparente incompatibilidade que essa afirmação pode gerar é devida ao fato de que a cumulatividade é uma propriedade tradicionalmente atribuída aos predicados massivos (LINK, 1983). No entanto, a cumulatividade não é a característica que distingue predicados massivos de contáveis. Na teoria de Link (1983), a cumulatividade é uma propriedade de predicados massivos e de plurais e, portanto, não é que o permite a distinção contável-massivo. Na proposta do autor, o teste para a distinção contável-massivo é baseado na propriedade da homogeneidade.¹⁸

À primeira vista, a cumulatividade e a homogeneidade parecem ser bastante similares. Mas, para descrever os predicados em trabalhos como este, a sua diferença é crucial. As definições em (37) e (38) (baseadas em Rothstein, 2007, p. 5) mostram que a homogeneidade é uma propriedade dos

18 Rothstein (2007), por outro lado, apresenta evidências de que nem a cumulatividade nem a homogeneidade podem distinguir predicados contáveis de massivos. Uma vez que a homogeneidade não é importante para este trabalho, vamos seguir a proposta clássica de Link (1983).

predicados que é atribuída a suas partes, ou seja, é uma propriedade descendente. A cumulatividade, por outro lado, é uma propriedade ascendente, que caracteriza o predicado de acordo com as somas de suas partes.

(37) Homogeneidade:

Um predicado P é homogêneo se: para todo $x \in P$, e para todo y :

$$y \leq x \wedge \neg y = x \rightarrow y \in P$$

“Um predicado P é homogêneo se, e somente se, para todo x que pertence ao predicado P, todas as partes y de x , que forem diferentes de x , também pertencem ao predicado P.”

(38) Cumulatividade:

Um predicado P é cumulativo se:

$$x \in P \wedge y \in P \wedge \neg x = y \rightarrow x \oplus y \in P$$

“Um predicado P é cumulativo se, e somente se, dois indivíduos distintos x e y pertencem ao predicado P, então, a soma de x e y também pertence a P.”

Como se vê, não há nada na definição de cumulatividade que impeça a operação de contagem de um predicado cumulativo. Na realidade, na própria definição de cumulatividade há uma operação de soma. De fato, a aproximação entre cumulatividade e predicados massivos se sustenta. Mas o fato é que todos os predicados massivos são cumulativos, mas nem todos os predicados cumulativos são massivos. Rothstein (2007) mostrou, por exemplo, que há certos nomes contáveis em inglês, como *fence* ‘cerca’ e *line* ‘linha’, que são cumulativos. *Fence* ‘cerca’ e *line* ‘linha’ podem ser pluralizadas (*fences* ‘cercas’ e *lines* ‘linhas’); mas têm a propriedade da cumulatividade. Duas cercas (*fences*) que são colocadas lado a lado formam uma cerca; o mesmo vale para *linha*.

Além disso, quando Kratzer (2003) defende que todos os predicados simples denotam conjuntos cumulativos, a autora afirma que o problema que a denotação cumulativa dos verbos pode evocar é relacionado a contextos distributivos e coletivos em sentenças com indivíduos plurais como *Casey*

and Stacey lifted the green box ‘Casey e Stacey levantaram a caixa verde’. Trabalhos como os de Lasersohn (1995), no entanto, apresentam argumentos suficientes para se continuar analisando esses contextos com o Universal da Cumulatividade. Logo, os possíveis problemas que podem surgir da consideração de que o domínio verbal é cumulativo não estão relacionados à pluralização, pelo menos não no sentido da pluracionalidade.

Logo, a análise apropriada para descrever o comportamento dos marcadores pluracionais e dos advérbios de frequência e de grau em Karitiana tem que levar em conta tanto a cumulatividade quanto a contabilidade como propriedades do domínio verbal.

Conclusões

Este artigo mostrou argumentos de que o domínio verbal eventivo em Karitiana tem denotação ao mesmo tempo cumulativa e contável. O comportamento da pluracionalidade na língua apoia a hipótese da cumulatividade e o comportamento dos quantificadores adverbiais e da pluracionalidade apoiam a hipótese da contabilidade dos predicados verbais eventivos. Além disso, discutiram-se brevemente as consequências teóricas da hipótese com intuito de mostrar que a teoria semântica sustenta essas duas propriedades sem incompatibilidade.

Agradecimentos: Agradeço a Luciana Storto pela ajuda com os dados da língua Karitiana desde o início desta pesquisa. Agradeço à Fapesp, pelo apoio financeiro, processo número 2009/17185-8.

SANCHEZ-MENDES, Luciana. Cumulativity and Countability in Karitiana Verbs. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 107-136, 2013.

ABSTRACT: *This paper focuses on semantic properties of verbal phrases in Karitiana – a Brazilian Indigenous language. Its main claim is that the verbal domain is both cumulative and countable in the language, although these notions seem to be theoretically mutually exclusives. The data with verbal pluractionality and with frequency and degree adverbs in Karitiana support this thesis.*

KEYWORDS: *Verbs. Adverbs. Cumulativity. Countability. Indigenous languages.*

Referências

BACH, E. The Algebra of Events. **Linguistics and Philosophy**, v. 9, p. 5-16, 1986.

BORER, H. **Structuring sense**. Part I: In name only. Oxford: Oxford University Press, 2005.

CARLSON, G. **Reference to kinds in English**. 1977. 311f. Tese (Doutorado em Linguística) – University of Massachusetts, Amherst, MA, EUA, 1977.

CHIERCHIA, G. Plurality of mass nouns and the notion of “semantic parameter”. In: ROTHSTEIN, S. (Ed.). **Events and grammar**. Dordrecht: Kluwer, 1998. p. 53-103.

DOETJES, J. Adverbs and quantification: degree versus frequency. **Lingua**, v. 117, p. 685-720, 2007.

FERREIRA, M. **Event Quantification and Plurality**. 2005. 138f. Tese (Doutorado em Linguística) – Massachusetts Institute of Technology, EUA, 2005.

KRATZER, A. Stage-Level and Individual-Level-Predicates. In: CARLSON, G.; PELLETIER, F. (Ed.) **The Generic Book**. Chicago: University of Chicago Press, 1995. p. 125-175.

_____. On the Plurality of Verbs. In: DÖLLING, J.; HEYDE-ZYBATOW, T. (Ed.) **Event Structures in Linguistic Form and Interpretation**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2007. p. 269-300.

_____. **The Event Argument and the Semantics of Verbs**. 2003. Manuscrito disponível em: <<http://semanticsarchive.net>>. Acesso em: 10 maio 2008.

KRIFKA, M. Thematic Relations as Links between Nominal Reference and Temporal Constitution. In: SAG, I.; SAZBOLSCI. (Ed.) **Lexical Matter**. Chicago: CSLI, 1992. p. 29-53.

LASERSON, P. **Plurality, Conjunction and Events**. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1995.

LINK, G. The Logical Analysis of Plurals and Mass Terms: A Lattice-theoretical Approach. In: BÄUERLE, R.; SCHWARZE, C.; STECHOW, A. (Ed.) **Meaning, Use, and Interpretation of Language**. Berlin; New York: Springer, 1983. p. 302-323.

MATTHEWSON, L. On the Methodology of Semantic Fieldwork. **International Journal of American Linguistics**, v. 70, p. 369-415, 2004.

MÜLLER, A. The Expression of Genericity in Brazilian Portuguese. In: KUSUMOTO, K.; VILLALTA, E. (Ed.) **UMOP23: Issues in Semantics**. Amherst: GLSA Graduate Linguistics Student Association, 2000. p. 137-155.

MÜLLER, A.; SANCHEZ-MENDES, L. Pluractionality in Karitiana. In: GRØNN, A. (Ed.) **Proceedings of SuB12**. Oslo: Department of Literature, Area Studies and European Languages, University of Oslo, 2008. p. 442-454.

MÜLLER, A.; STORTO, L.; COUTINHO-SILVA, T. Número e a Distinção Contável-Massivo em Karitiana. **Revista da Abralin**, v. 5, p. 185-213, 2006.

PARSONS, T. **Events in the Semantics of English: A Study in Subatomic Semantics**. Cambridge: MIT Press, 1990.

ROTHSTEIN, S. Telicity and Atomicity. In: ROTHSTEIN, S. (Ed) **Theoretical and Crosslinguistic Approaches to the Semantics of Aspect**. Amsterdam: John Benjamins, 2008. p. 43-78.

_____. **Counting and the Mass Count Distinction**. 2007. Disponível em: <<http://faculty.biu.ac.il/~rothss/Counting%20and%20the%20Mass%20Count%20Distinction%20june%202007.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2009.

_____. **Structuring events: a study in the semantics of lexical aspect**. Oxford: Blackwell, 2004.

_____. Fine-grained structure in the eventuality domain: the semantics of predicate adjective phrases and ‘be’. **Natural Language Semantics**, v. 7, p. 347-420, 1999.

SANCHEZ-MENDES, L. **A quantificação adverbial em Karitiana**. 2009. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-23112009-104847/>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

_____. Scalar Properties of Degree Modification in Scalar Properties of Degree Modification in Karitiana: Evidence for Indeterminate Scales. In: RENDSVIG, R. K.; KATENKO, S. (Ed.) **Proceedings of the ESSLLI 2012 Student Session**. Opole, Polônia: 2012.

_____. **A distinção télico-atélico e as classes acionais em Karitiana**. Trabalho apresentado no II Workshop de Línguas Indígenas da USP. 2013.

STORTO, L. Copular Constructions in Karitiana: a case against case movement. In: LIMA, S. (Ed.) **University of Massachusetts Occasional Papers 41: Proceedings of SULA 5: Semantics of Under-Represented Languages in the Americas**. Amherst: GLSA/The University of Massachusetts, 2010. p. 205-226.

STORTO, L.; VANDER VELDEN, F. F. Karitiana. In: **Povos Indígenas do Brasil**. 2005. Acesso em: <<http://www.socioambiental.org/pib/epi/karitiana/karitiana.shtm>>. Acesso em: 1 fev. 2009.

VENDLER, Z. Verbs and times. **The Philosophical Review**, v. 66.2, p. 143-160, 1957.

YU, A. Pluractionality in Chechen. **Natural Language Semantics**, v. 11, p. 289-321, 2003.

ÍNDICE DE ASSUNTOS

- Adjetivo, p. 80
- Advérbios, p. 107
- Análise do Discurso, p. 8
- Autismo, p. 65
- Contabilidade, p. 107
- Cultura Caipira, p. 8
- Cumulatividade, p. 107
- Ecolalia, p. 65
- Escola, p. 35
- Exclusão, p. 65
- Gramaticalização, p. 80
- Letramentos dominantes, p. 35
- Letramentos vernaculares, p. 35
- Léxico, p. 8
- Linguagem, p. 65
- Línguas indígenas, p. 107
- Oração Matriz, p. 80
- Pesquisa Dialetal, p. 8
- Práticas de letramento, p. 35
- Samba de Bumbo, p. 8
- Samba Rural Paulista, p. 8
- Subjetividade, p. 65
- Subordinação, p. 80
- Verbos, p. 107

SUBJECT INDEX

- Adjective*, p. 102
Adverbs, p. 133
Autism, p. 77
Countability, p. 133
Cumulativity, p. 133
Dialectal Research, p. 30
Discourse Analysis, p. 30
Dominants literacies, p. 59
Echolalia, p. 77
Exclusion, p. 77
Grammaticalization, p. 102
Hillbilly Culture, p. 30
Indigenous languages, p. 133
Language, p. 77
Lexicon, p. 30
Literacy practices, p. 59
Matrix clause, p. 102
Samba de Bumbo, p. 30
Samba Rural Paulista, p. 30
School, p. 59
Subjectivity, p. 77
Subordination, p. 102
Verbs, p. 133
Vernaculars literacies, p. 59

ÍNDICE DE AUTORES / AUTHORS INDEX

- CARVALHO, Glória Maria Monteiro de, p. 65
CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth, p. 34
 FORTILLI, Solange de Carvalho, p. 80
FRUGIUELE, Mario Santin, p. 8
GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite, p. 80
 MALTA, Manoela de Lira, p. 65
 PEDRALLI, Rosângela, p. 34
 PEREIRA, Hellen Melo, p. 34
SANCHEZ-MENDES, Luciana, p. 107