

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES I  
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CAMILA STEPHANE CARDOSO SOUSA

A GRADAÇÃO EM NARRATIVAS INFANTIS

FORTALEZA  
2013

## A GRADAÇÃO EM NARRATIVAS INFANTIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura

FORTALEZA  
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

- 
- S696g      Sousa, Camila Stephane Cardoso.  
A gradação em narrativas infantis / Camila Stephane Cardoso Sousa. – 2013.  
105 f. : il., enc. ; 30 cm.
- Dissertação(mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2013.  
Área de Concentração: Aquisição da linguagem.  
Orientação: Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura.
1. Aquisição de linguagem. 2. Crianças – linguagem. 3. Oralidade. I. Título.

CAMILA STEPHANE CARDOSO SOUSA

A GRADAÇÃO EM NARRATIVAS INFANTIS

Dissertação apresentada ao Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Aprovada em 20/06/2013.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Célia Clementino Moura  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Glaís Sales Cordeiro  
Universidade de Genebra (UNIGE)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mônica de Souza Serafim  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico esta pesquisa a todas as crianças que participaram do projeto. Foram elas, em primeiro lugar, que me ensinaram o tanto de afeto e engajamento que cabe numa história.

## AGRADECIMENTOS

Ao longo de todo o Mestrado e, antes mesmo de entrar na Pós-Graduação, diversos foram os incentivos e apoios para a realização de mais essa etapa em minha vida. Se, hoje, apresento os primeiros frutos de minha pesquisa, é porque muitas foram as mãos que se estenderam a mim na tentativa de me ajudar a trilhar o caminho da pesquisa.

Agradeço, portanto, imensamente – e de todos os modos que a intensificação me permitir:

Ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) pelo incentivo financeiro fundamental ao desenvolvimento da pesquisa durante todo o mestrado;

Ao Laboratório de Inclusão João Monteiro, pela receptividade e abertura com que sempre me receberam, auxiliando-me em tudo o que precisei;

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística pela prontidão com que sempre me receberam e por todo o apoio prestado ao longo desse tempo;

Às professoras Glaís Sales Cordeiro e Mônica de Souza Serafim, por terem aceito participar de minha banca e por todas as contribuições à minha pesquisa;

À professora Sandra Maia e ao GELDA, por terem sido parte significativa de minha formação como pesquisadora;

Ao professor Ricardo Leite, por ter contribuído com a minha pesquisa ainda na qualificação e por tudo o que tem me ensinado nesses anos sobre Linguística Geral, devo a ele boa parte de minha formação acadêmica;

À Rejane, ao Fernando e ao Eduardo, por tudo que tem me ajudado desde a graduação;

Aos colegas de Pós-Graduação, em especial a José Roberto de Souza Brito, por quem tenho admiração e com quem aprendi bastante ao longo do Mestrado;

À família Miranda Moura, por ter sido minha segunda família desde a graduação. O carinho e apoio ao longo da minha vida acadêmica na UFC tornaram o percurso muito menos árduo;

À amiga-orientadora Ana Célia Clementino Moura – gradação afetiva que ela mesma cunhou – pela crença, pelo apoio, pelo carinho e por todos os ensinamentos que vão muito além da vida acadêmica. Pessoa e profissional linda que eu tenho a felicidade de ter em minha vida;

À amiga-“coorientadora” Claudete Lima pela força, pelos ensinamentos, pelo apoio, pelas inúmeras portas que abriu no meu caminho, por acreditar no meu trabalho, pelo carinho. Por todas as sugestões preciosas dada à pesquisa. Pessoa importante que eu também tenho felicidade de ter em minha vida;

À amiga Lívia Pereira, por tudo o que se dispôs a fazer e a me ajudar na elaboração final da dissertação, pela torcida e por partilhar a mesma paixão pela nossa área, embora em linhas distintas;

Aos amigos Neurielli Cardoso e Magno Gomes, por, desde a graduação, me apoiarem e acreditarem no meu trabalho. Por todo o suporte dentro e fora da universidade e por tudo o que me ensinaram nesses anos;

Ao amigo Sidney Ferreira, pelo que foi pra mim durante a graduação e durante a pós-graduação, e, principalmente, pelo que tem sido fora da universidade. Pelas idas ao projeto nos finais de semana, pela ajuda com a coleta do *corpus* e com a transcrição, pelas discussões sobre qualquer área da Linguística. Essa pesquisa é tão sua quanto é minha;

À amiga Isadora Machado, a quem devo minha carreira na área da Letras. Todos os acertos são resultado dos conselhos dela desde o colégio, os erros são porque eu ainda não tentei o suficiente;

À minha mãe Maria dos Remédios Cardoso a quem devo tudo o que sou hoje e em quem me espelho na tentativa de ser uma pessoa melhor;

A Deus, por tudo.

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar os diferentes usos da gradação em dezenove narrativas orais produzidas por onze crianças entre 05 e 11 anos, sendo cinco do sexo feminino e seis do sexo masculino. Observamos, para isso, como as crianças manifestam a gradação em seus diferentes textos e quais recursos lexicogramaticais elas utilizam para expressar cada subtipo de gradação. A coleta dos relatos foi realizada durante 04 meses, de Fevereiro/2011 a Junho/2011, em um abrigo situado em Fortaleza-CE. Tomamos como base uma perspectiva funcional do processo de aquisição da linguagem para mostrar como o desenvolvimento linguístico é pautado no uso que se faz da linguagem em um processo comunicativo. Embasamos nossa pesquisa nas concepções cognitivo-funcional de Givón e sistêmico-funcional de Halliday para desenvolver a noção de protogramática bem como para propiciar o arcabouço teórico que orientará nossa análise; na perspectiva da Teoria da Avaliatividade de Martin e White acerca do fenômeno da gradação; e na orientação das propostas acerca de Aquisição da Linguagem que tomam por base a concepção de que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem se dão mediante a inserção comunicativa da criança em uma dada comunidade linguística, orientando-se assim por fatores pragmáticos e discursivos. Nossos resultados apontam que o uso da Gradação modifica, além de categorias experienciais, elementos avaliativos, o que se manifesta prioritariamente pelo sistema de Força. As crianças também utilizam a Gradação como forma de organização textual, acentuando ou atenuando determinadas informações, conforme, dentre outros fatores, o Estatuto Informacional e o Grau de Empatia. Percebemos também que os diferentes tipos de Gradação ocorrem concomitantemente em grande parte dos casos e não isoladamente.

**Palavras-chave:** Avaliatividade. Gradação. Narrativas infantis.

## ABSTRACT

This work aims to analyze the different uses of Graduation in nineteen oral narratives produced by eleven children from 05 to 11 years, five females and six males. We observed how children manifest graduation in different texts and which resources they use to express lexicogramatically each subtype of graduation. The collection of reports was performed during 04 months, from February/2011 to June/2011 in a shelter situated in Fortaleza. We have based this study in a functional perspective of the process of language acquisition to show how language development is grounded in the use made of language in a communicative process. We based our research in Givón's cognitive and functional conceptions and Halliday's systemic-functional to develop the notion of protogramatics well as to provide the theoretical framework to guide our analysis; from the perspective of Appraisal Theory of Martin and White on the phenomenon of Graduation; and orientation of the proposals about language Acquisition that are based on the idea that the acquisition and development of language are given by inserting child in a speech community, guided so discursive and pragmatic factors. Our results indicate that the use of graduation changes, besides experiential categories, evaluative elements, which manifests primarily by system *Force*. Children also use the Graduation as a form of textual organization, accentuating or attenuating certain information as, among other factors, the Informational Statute and Degree of Empathy. We also realize that different types of gradation occur at the same time in most cases and not in isolation.

**Keywords:** Appraisal. Graduation. Children's narratives.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tradução da tabela “Símbolos iniciais para um sistema semiótico de afetos” .....	20
Tabela 2 – Tradução de Martin e White (2005): a graduabilidade dos significados atitudinais .....	33
Tabela 3 – Tradução de Martin e White (2005): a graduabilidade dos valores de Engajamento .....	33
Tabela 4 – Gradação por Foco – Acentuação e Atenuação .....	40
Tabela 5 – Correlação entre metafunções e elementos sob gradação .....	42
Tabela 6 – Relação entre faixa etária, número de crianças participantes da pesquisa e quantidade de relatos produzidos .....	49
Tabela 7 – Categorias do Sistema de Gradação.....	50
Tabela 8 – Frequência de uso das categorias de Gradação.....	53
Tabela 9 – Foco e Estatuto Informacional .....	57
Tabela 10 – Foco e Grau de Empatia.....	58
Tabela 11 – Foco e Recategorização .....	58
Tabela 12 – Frequência de uso dos subtipos de Força.....	59
Tabela 13 – Entrecruzamento de 2 subcategorias do sistema de <i>Força</i> .....	60
Tabela 14 – Ocorrências de Repetição .....	65
Tabela 15 – Coocorrência de 3 subtipos de Força.....	68
Tabela 16 – Ocorrência de subcategorias de <i>Força</i> x Recursos lexicogramaticais.....	70
Tabela 17 – Entrecruzamento de dois recursos lexicogramaticais para manifestação de Gradação por Força.....	71
Tabela 18 – Sistema de Atitude x Categorias do subsistema <i>Força</i> .....	72
Tabela 19 – Sistema de Engajamento x Categorias do subsistema <i>Força</i> .....	73
Tabela 20 – Estatuto Informacional x Categorias do subsistema <i>Força</i> .....	73
Tabela 21 – Grau de Empatia x Categorias do subsistema de <i>Força</i> .....	74
Tabela 22 – Recategorização x Categorias do subsistema de <i>Força</i> .....	74
Tabela 23 – Frequência de uso de categorias mistas .....	75
Tabela 24 – Ocorrências de Atenuação e subcategorias de Força.....	83
Tabela 25 – Ocorrências de categoria mista de Foco e Repetição ou Quantidade .....	84
Tabela 26 – Recursos lexicogramaticais utilizados em categoria mista.....	85
Tabela 27 – Gradação mista e Sistema atitudinal.....	86
Tabela 28 – Ocorrências do Sistema Atitudinal em correlação com a Gradação.....	86
Tabela 29 – Gradação mista e Sistema de Engajamento .....	87

Tabela 30 – Ocorrências do Sistema de Engajamento graduadas por categoria mista.....	87
Tabela 31 – Estatuto Informacional e categoria gradativa mista.....	88
Tabela 32 – Grau de Empatia e categoria gradativa mista .....	89
Tabela 33 – Ilustração de ocorrências segundo o grau de empatia.....	89
Tabela 34 – Recategorização e categoria gradativa mista .....	89
Tabela 35 – Ocorrências de Recategorização x categorias gradativas mistas .....	90
Tabela 36 – Traços para identificação de Gradação por Acentuação e por Atenuação.....	92

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12	
<b>1 O objeto e os objetivos de pesquisa</b> .....	12	
<b>2 Organização do trabalho</b> .....	13	
<b>CAPÍTULO I</b>		
<b>ONTOGÊNESE E DESENVOLVIMENTO DA GRAMÁTICA INTERNALIZADA DO FALANTE</b> .....		15
<b>1.1 Ontogênese e Protogramática</b> .....	16	
<b>1.2 Gramática internalizada do falante</b> .....	18	
<b>1.3 Aquisição lexicogramatical e organização discursiva</b> .....	20	
<b>CAPÍTULO II</b>		
<b>QUADRO TEÓRICO ACERCA DA GRADAÇÃO SEGUNDO A PROPOSTA DA TEORIA DA AVALIATIVIDADE</b> .....		24
<b>2.1 A perspectiva Sistêmico-Funcional de Halliday</b> .....	25	
<b>2.2 A metafunção interpessoal e a Teoria da Avaliatividade</b> .....	28	
<b>2.3 Sistema de Avaliação</b> .....	30	
<b>2.3.1 Atitude</b> .....	30	
<b>2.3.2 Engajamento</b> .....	31	
<b>2.3.3 Gradação</b> .....	32	
<b>2.3.3.1 Foco: Acentuação e Atenuação</b> .....	38	
<b>2.3.3.2 Força: Intensificação e Quantificação</b> .....	40	
<b>2.3.3.2.1 Intensificação: Isolamento</b> .....	40	
<b>2.3.3.2.2 Intensificação: Maximização</b> .....	41	
<b>2.3.3.2.3 Intensificação: Lexicalização</b> .....	42	
<b>2.3.3.2.4 Intensificação: Infusão</b> .....	42	
<b>2.3.3.2.5 Intensificação: Repetição</b> .....	43	
<b>2.3.3.2.6 Intensificação de processos verbais</b> .....	43	
<b>2.3.3.2.7 Intensificação de processos: Metáfora</b> .....	44	
<b>2.3.3.2.8 Quantificação</b> .....	44	
<b>2.3.3.2.8.1 Quantificação: Número, Massa e Extensão</b> .....	45	
<b>CAPÍTULO III</b>		
<b>METODOLOGIA</b> .....		47
<b>3.1 A pesquisa</b> .....	47	
<b>3.2 O corpus</b> .....	48	
<b>3.3 As categorias de análise</b> .....	49	
<b>CAPÍTULO IV</b>		
<b>ANÁLISE</b> .....		52
<b>4.1 Manifestação da Gradação</b> .....	52	
<b>4.1.1 Ocorrências de Foco por Acentuação e Atenuação</b> .....	53	
<b>4.1.1.1 Foco e recursos lexicogramaticais</b> .....	55	
<b>4.1.1.2 Foco e Sistemas Avaliativos</b> .....	56	
<b>4.1.1.3 Foco e variáveis pragmático-discursivas</b> .....	57	
<b>4.1.2 Ocorrências de Força por Intensificação e Quantificação</b> .....	58	
<b>4.1.2.1 Força e recursos lexicogramaticais</b> .....	70	

4.1.2.2 Força e Sistemas Avaliativos.....	72
4.1.2.3 Força e variáveis pragmático-discursivas .....	73
<b>4.1.3 Ocorrências de Foco e Força .....</b>	<b>75</b>
4.1.3.1 Foco e Força e recursos lexicogramaticais .....	85
4.1.3.2 Foco e Força e Sistema Atitudinal .....	86
4.1.3.3 Foco e Força e Estatuto Informacional .....	88
4.1.3.4 Foco e Força e Grau de Empatia.....	88
4.1.3.5 Foco e Força e Recategorização.....	89
<b>4.2 Síntese dos Sistemas de Gradação.....</b>	<b>91</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>98</b>

## INTRODUÇÃO

### 1 O objeto e os objetivos de pesquisa

Todo ato de produção de um texto envolve, além da constituição de um conteúdo, uma perspectiva daquele que o produz. Nesse sentido, mais do que um todo coeso e coerente tendo como propósito a comunicação, o texto, seja ele oral ou escrito, veicula determinados posicionamentos, crenças, valores, afetos e tantos outros elementos vinculados à imagem de seu locutor considerados a partir de um ou mais interlocutores.

Nesse sentido, voltamo-nos para a metafunção interpessoal como mobilizadora das relações que ocorrem entre os diferentes participantes de uma comunicação. Vamos além e tomamos, assim como Painter (2003), a aquisição e o desenvolvimento da linguagem segundo a perspectiva de que nossas interações com aquilo que nos circunda pautam os modos pelos quais começamos a produzir linguagem. Mais do que isso, adquirir e desenvolver linguagem passam a ser compreendidos como os modos de se produzir comunicação e de se instaurar como sujeito ativo no processo comunicativo. Sob o enfoque interpessoal, mais especificamente, são as atitudes e os engajamentos que nos mobilizam a estabelecer a troca linguística com outros sujeitos. É em razão do desejo, do gosto, da renúncia e de tantos outros afetos que a criança participa da troca com os pais ao mesmo tempo em que pode ser compreendida como sujeito dialógico na comunicação.

Tais sistemas interpessoais – Atitude e Engajamento – não se mostram contudo lineares. Um afeto é expresso ora mais intenso, ora menos intenso, assim como o engajamento pode variar conforme um texto apresente termos mais genéricos e/ou mais específicos. Isso implica que cada um desses sistemas aparece mais ou menos modificado em uma escala de valores conforme o posicionamento daquele que produz o texto. A Gradação, portanto, rege os nossos domínios linguísticos pessoais.

Frente a isso, é nosso interesse observar como as crianças manifestam o uso da gradação em suas narrativas, valendo-se ora de recursos gradativos de Foco, ora de Força (cf. capítulo 2 sobre o sistema de Gradação), esboçando implícita ou explicitamente seu posicionamento diante de eventos, participantes, experiências, dentre outros. Vista sob essa ótica, a Gradação expressa efeitos pragmático-discursivos e reenquadra determinados fenômenos semânticos conforme o uso que se faça deles.

Observamos, portanto, como a Gradação é utilizada nas diferentes narrativas conforme a manifestação de Gradação por seus subsistemas *Foco* e *Força*, bem como pelo

entrecruzamento de suas categorias expressas nas narrativas das crianças envolvidas em nossa pesquisa.

Em relação ao sistema de *Foco*, interessa-nos descrever e analisar os subsistemas mobilizados para a manifestação da Gradação. Assim investigamos tanto mecanismos de Acentuação quanto de Atenuação no que concerne a esse sistema. Em muitos casos, percebemos que diferentes mecanismos se entrecruzam visando a uma maior especificação ou a um maior comprometimento ou mesmo à expressão de definitude de um determinado item lexicogramatical.

No que concerne à Força, o entrecruzamento de subsistemas é ainda maior face à quantidade de efeitos que a Gradação pode exprimir. Observamos também aqui os diferentes mecanismos pelos quais isso ocorre. Em alguns casos, o uso de diversos meios para marcar a Gradação contribui para uma complexificação discursiva: misturam-se afetos, apreciações, engajamentos às relações experienciais, às marcações temporais e espaciais.

Compreender a perspectiva de que o uso da Gradação recai sobre os significados interpessoais pautado no texto como troca entre os participantes não implica que isso se restrinja apenas a esse âmbito. Ao contrário, faz com que nossos modos de perceber o mundo e as pessoas sejam também afetados e que o texto seja o construto e o espelho dessas relações, envolvendo, com isso, as metafunções ideacional e textual.

Entendemos que o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem deve ser percebido segundo essa perspectiva funcional. É no intuito de significar suas relações e de se instaurar no discurso que a criança comunica. Acreditamos ainda que, pela sua importância face aos subsistemas da avaliatividade, a Gradação faz-se presente desde a protogramática, mas levantamos essa hipótese apenas como norteadora do processo de aquisição e desenvolvimento da Gradação em narrativas infantis a a ser desenvolvida talvez em trabalho de doutoramento. Neste, dedicar-nos-emos a compreender e descrever como a Gradação se desenvolve nas diferentes narrativas e que efeitos pragmático-discursivos ocasiona.

## **2 Organização do trabalho**

Nosso trabalho se encontra dividido em dois capítulos teóricos nos quais apresentamos as bases para nossa pesquisa, um capítulo em que expomos a metodologia empregada para o seu desenvolvimento e outro capítulo voltado para a análise dos mecanismos gradativos de Foco e Força. A apresentação geral dos dados é sintetizada ao final

do capítulo de análise e encerramos nosso trabalho com as considerações finais acerca do uso da Gradação em narrativas infantis.

Nosso primeiro capítulo apresenta as pesquisas em Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem pautadas no uso linguístico. Assim, procuramos em Moura (2002), Painter (2003), Clark (1997), Barrett (1997), Peters (1997), Ochs e Shieffelin (1997) e Hickmann (1997) diferentes perspectivas que pautam os estudos nessa abordagem. Seguimos principalmente os estudos de Hickmann (1997), Moura (2002) e Painter (2003) em função de sua abordagem pautada no uso linguístico. Também no primeiro capítulo esboçamos a concepção de proto gramática observada em Givón (1995) e a sua correlação com a noção de aquisição pautada no sistema de Avaliatividade (PAINTER, 2003). Muitas vezes, recorremos a Halliday (2004) para observar os fenômenos de aquisição sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional.

No segundo capítulo, apresentamos as bases da Teoria da Avaliatividade e descrevemos rapidamente os sistemas que se relacionam diretamente à Gradação: a Atitude e o Engajamento. Baseamo-nos principalmente na pesquisa desenvolvida por Martin e White (2005), tendo em vista as poucas pesquisas desenvolvidas acerca da Gradação. Descrevemos em seguida os subsistemas que a compõem: Foco e Força, e seus subcomponentes. Utilizamos, muitas vezes, excertos de nosso *corpus* para ilustrar os recursos gradativos sobre os quais nos detivemos.

No capítulo três, descrevemos os recursos metodológicos que utilizamos para o desenvolvimento da pesquisa, apresentamos o *corpus* e as categorias de análise, bem como contextualizamos brevemente a realização da coleta dos dados. Seguimos então, no capítulo subsequente, para a análise de nossos dados, observando, em primeiro lugar, as relações de Foco e, em segundo lugar, as relações de Força. Apresentamos ainda uma terceira descrição acerca do subsistema misto composto da correlação entre as categorias dos sistemas citados.

Por fim, sintetizamos nossos resultados obtidos e apresentamos as considerações finais de nosso trabalho, compreendendo que cada texto infantil apresenta indícios que lhe são particulares.

## **CAPÍTULO I**

### **ONTOGÊNESE E DESENVOLVIMENTO DA GRAMÁTICA INTERNALIZADA DO FALANTE**

Nesse capítulo, buscaremos descrever a aquisição e o desenvolvimento da linguagem sob uma perspectiva pautada nos usos linguísticos que as crianças empreendem ao construir seus textos, sejam eles orais ou escritos. Com base nessa proposta, descreveremos a Gradação como um fenômeno que se estabelece no processo de desenvolvimento da gramática internalizada do falante. Estudos demonstram que a metafunção interpessoal funciona como um dos primeiros significados potenciais dos quais a criança se utiliza para se expressar (PAINTER, 2003), contudo a Gradação não aparece como subsistema nesse momento inicial, a protogramática, mas a Atitude e o Engajamento.

Moura (2002), em seu estudo acerca das relações interfrasais que se desenvolvem a partir de funções manifestas, inicialmente, por estruturas mais simples e, posteriormente, por mais complexas, descreve um quadro funcional da aquisição e do desenvolvimento da linguagem de crianças. Parte das propostas de Halliday, Hunt, Menyck, Crystal, Perroni e Guimarães para dar corpo à discussão das propostas teóricas que envolvem a produção do texto escrito da criança. Como alguns autores estão ligados especificamente à complexificação de enunciados e ao seu encadeamento coeso e coerente, não detalharemos suas propostas. Voltar-nos-emos, dentre os autores citados, principalmente, a Halliday. Buscaremos ainda nos estudos de Givón (1990, 1995), Painter (2003) e Moura (2002) as bases para uma abordagem de aquisição e desenvolvimento da linguagem pautada nos usos que a criança faz da linguagem.

Abordaremos também o desenvolvimento do indivíduo, que acompanha o desenvolvimento orgânico da humanidade ao longo dos tempos, caracterizando aquilo que se concebe como ontogênese. É necessário considerar que o desenvolvimento individual acompanha seus pares, filogênese e logogênese, ou seja, o desenvolvimento individual acompanha o desenvolvimento de um dado sujeito em função de um grupo social mediado pelo conhecimento partilhado e, ao mesmo tempo, mediador dele.

Mostraremos que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem vistos sob a perspectiva funcional ensejam observar como a criança organiza sua informação em razão do propósito comunicativo a ser alcançado, o que faz com que o uso da cadeia multiproposicional do discurso e sua organização estejam vinculados ao desenvolvimento da competência

comunicativa da criança. Ou seja, mais do que adquirir e formar o léxico, o que acontece nos primeiros estágios de aquisição, e estabelecer relações gramaticais, a criança desenvolve linguagem em função de sua maturação comunicativa.

### 1.1 Ontogênese e Protogramática

As propostas que se pautam na concepção de uma base ontogenética (GIVÓN, 1995; PAINTER, 2003) desenvolvem a tese de que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem humana acompanham os modelos de evolução do código de comunicação de espécies pré-humanas e de outras espécies. Nesse sentido, a evolução linguística pela qual a criança passa obedece a necessidades de adaptação ao meio no qual ela se insere, ou seja, seu organismo evolui e se adapta conforme aquilo que ela necessite alcançar. De acordo com Givón (1995, p. 394), a “neurologia de base específica para o processamento da linguagem humana é um desenvolvimento evolutivo do sistema de processamento de informação visual”.

Logo, na concepção de Givón (1995), a aquisição e o desenvolvimento da linguagem partem de um sistema gesto-visual icônico, o qual evolui para um sistema simbólico em função da necessidade de adaptação. Para o autor, esse processo evolutivo abriga um sistema de representação cognitiva, o qual inclui: léxico conceptual, informação proposicional e discurso multiproposicional; e um sistema de codificação: sistema de codificação sensório-motor periférico e o sistema de codificação gramatical.

O léxico conceptual se organiza e se articula em torno das experiências humanas ao longo da história e das experiências sociais e culturais que o ser humano partilha ao longo de suas vivências. Conforme ele expressa aquilo que o rodeia, articula esse conjunto de conceitos de modo que não sejam tomados isoladamente, mas em uma rede de conceitos (GIVÓN, 1995). Ao articular cada conceito, o ser humano formula uma dada informação proposicional que, por sua vez, é também articulada com outras proposições a fim de formar um discurso multiproposicional, compondo os diversos enunciados que constituem a comunicação.

O sistema de codificação sensório-motor periférico compreende um decodificador, “o componente que traduz o código percebido que entra (input) como informação” (GIVÓN, 1995, p. 400), e um codificador, “o componente que traduz a saída de informação (output) para instruções motoras” (*idem, ibidem*, p. 400). O sistema de codificação gramatical configura, por fim, o último estágio de desenvolvimento da comunicação humana (GIVÓN, 1995).

Nesse último estágio, o léxico conceptual passa a ser articulado com elementos mais abstratos da língua. Desde os elementos mais simples (recursos morfológicos e entonação, ritmo e ordem sequencial) a fatores semânticos, pragmáticos e discursivos de organização da informação (GIVÓN, 1995). Dessa forma, a criança passa de um estado de expressão de ideias por meio de elementos lexicais que contemplam em si um dado conceito para a articulação de diferentes conceitos em níveis cada mais abstratos, considerando contextos de uso e contextos sociais que contribuem para a interação sociocomunicativa.

Mesmo nas comunicações pré-gramaticais, Halliday (1975 *apud* PAINTER, 2003) aponta que os usos que as crianças fazem da protogramática são reflexos de uma função comunicativa, ou seja, expressam um dado uso que se faz da língua em função de um propósito comunicativo. Assim, vocalizações e gestos empreendem uma função, seja experiencial, seja de troca com um dado interlocutor, marcando as metafunções ideacional e interpessoal. A ontogênese desses sistemas acompanha, portanto, uma necessidade de troca informacional (PAINTER, 2003).

Sob a perspectiva da Teoria da Avaliatividade, essa troca de informações não apenas representa o uso linguístico que um dado falante faz ao se comunicar, mas, principalmente, que a produção de uma dada cláusula é carregada de afetos, de julgamentos, de valores e de tudo aquilo que está vinculado ao seu universo de significação. É nesse caminho que Painter (2003) procura situar a protogramática e a perspectiva da ontogênese sob um viés valorativo. Nessa perspectiva, as produções iniciais da criança, pré-gramaticais, se dão em razão da troca, do contato com os interlocutores e do sistema afetivo da criança.

Para Painter (2003), o sistema atitudinal tomado em sua ontogênese constitui uma forma avaliativa de experiências já nas primeiras falas da criança. Isso implica dizer que, analogamente ao desenvolvimento da espécie humana, a linguagem se desenvolve, até certo ponto, sob uma motivação de natureza interpessoal. Compreender tal proposta implica, de acordo com a autora, identificar as experiências que passam pelos processos de avaliação nesse momento inicial de produção de linguagem mais do que identificar os modos pelos quais o sistema atitudinal é expresso (PAINTER, 2003).

Em seu estágio protogramatical (HALLIDAY, 1975; GIVÓN, 1995), a criança faz uso de expressões vocais e de gestos para se exprimir, o que não constitui ainda a sinalização de um uso lexical ou gramatical. Halliday considera que esses sons e gestos são utilizados de maneira sistemática, compreendendo por sistemático o uso desses recursos em contextos específicos para sinalizar algo. Painter (2003) exemplifica com o uso de [dø] por Nigel, filho

de Halliday com 10 meses e meio de idade, para convidar alguém a partilhar atenção com algo. Em outros termos, vocalizações e gestualizações compreendem assim a expressão de uma função comunicativa. Painter (2003) sugere que esses primeiros usos têm como primeiro plano a expressão de sentimentos da criança ou “um sistema de afetos semiotizados” (PAINTER, 2003, p. 186).

O sistema da Atitude, o qual discutiremos mais detidamente no próximo capítulo, constitui apenas um dos sistemas da Avaliação. É nosso interesse observar o uso do sistema da Gradação que, juntamente ao de Engajamento, complementa a tríade que compõe a Avaliação. Para Painter (2003), apenas a Atitude compõe o estado inicial de desenvolvimento da protogramática. A Gradação aparece posteriormente com o desenvolvimento gramatical ou, na perspectiva de Givón (1995), na simbolização tardia. Isso ocorre porque esse sistema incide sobre a Atitude. Falar em uma escala de valores afetivos é presumir que há, em primeiro lugar, os valores afetivos e que eles são passíveis de serem escalonados.

## **1.2 Gramática internalizada do falante**

Conforme a gramática seja desenvolvida aos poucos pelos falantes e conforme a Gradação esteja vinculada a esse desenvolvimento da gramática, observamos o desenvolvimento da gramática internalizada do falante. Consideramos esse ponto por acreditarmos que a gramática não se apresenta como um conjunto de regras pré-concebidas às quais um falante de uma dada língua adequar-se-á ao longo de sua vida. Desde cedo, a criança faz uso da linguagem lançando mão de uma gramática interna que, a partir do *input* que recebe, parece se desenvolver rapidamente em função das necessidades comunicativas do ser humano.

De acordo com Crystal (1976 *apud* MOURA, 2002), há sete estágios pelos quais a criança passa em seu processo de desenvolvimento gramatical, a saber: o uso de um só elemento linguístico; as sentenças com dois elementos; as sentenças com três elementos, seja com estrutura verbal ou não; sentenças com quatro ou mais elementos e a aparição de orações simples; sentenças complexas; aparição de diversos recursos gramaticais como pronomes, verbos irregulares e verbos auxiliares; e assimilação de conhecimentos já utilizados pela criança.

Os níveis listados acima acompanham, em certa medida, aqueles que foram apresentados na abordagem de Givón (1995), segundo o qual a criança passa pela aquisição de

itens léxico-conceituais, estrutura-os em informações proposicionais para só então chegar ao discurso multiproposicional. É importante notar que a utilização de um dado item linguístico pela criança não implica que ela esteja produzindo uma estrutura gramatical do adulto, conforme observa Moura (2002).

Pesquisas acerca da aquisição das primeiras palavras das crianças mostram que, na língua inglesa, as crianças por volta de 2 anos já fazem uso de formas como *doggie*, passando depois a *dog* (CLARK, 1997); papai, cachorrinho e ursinho (BARRETT, 1997). Isso não quer necessariamente dizer que a partir dos 2 anos, as crianças já façam uso de formas gradativas, tendo em vista a natureza referencial da linguagem nessa fase de aquisição. Em outras palavras, não é necessariamente válido que ao utilizar *cachorrinho*, a criança tente imprimir uma dada escala gradativa de dimensão ou intensificação, ou mesmo afetiva.

Segundo Peters (1997), é preciso considerar a aquisição e o desenvolvimento do sistema sintático da criança a partir de processos e transições considerados dinâmicos em que cada criança responde a fatores particulares de desenvolvimento. Assim, a criança vivencia processos (fonológico, morfológico, sintático, semântico) que devem ser tomados como codependentes, e, dessa forma, ela transita entre diferentes processos a partir de transições que são feitas gradualmente.

É por meio do uso que a criança faz da linguagem que se dá seu desenvolvimento. Conforme a criança busca alcançar um dado propósito comunicativo, ela busca diferentes recursos linguísticos que embasam a função comunicativa a ser desempenhada e não o contrário.

Seguindo Moura (2002, p. 10), na perspectiva de Halliday, essa compreensão pautada no uso que se faz da língua reside “no fato de as funções sociais da língua determinarem o repertório linguístico de uma comunidade”. Considerando que, dessa forma, a criança se insere como um ser social e cognoscível, cuja formação individual acompanha ao mesmo tempo sua formação social e linguística, compreendemos que a ontogênese deve ser considerada em sua relação com a filogênese e a logogênese.

Interessam, portanto, os mecanismos de que a criança lança mão para se inserir como um sujeito linguisticamente atuante dentro de um dado contexto sociocomunicativo. É por meio da interação, conforme ressalta Moura (2002), que a criança aprende. Para a pesquisadora, sob tal enfoque, a criança adquire potenciais de significação ao longo de seu desenvolvimento linguístico.

De início, a linguagem utilizada pela criança cumpre sete funções básicas: instrumental, regulatória, interacional, pessoal, heurística, imaginativa e representacional<sup>1</sup> (HALLIDAY, 1973 *apud* MOURA, 2002). Painter (2003) em sua adaptação das funções dos atos de fala primitivos propostos por Dore (1975), semelhante às funções propostas por Halliday (1973), propõe que essas sejam pensadas em sua relação com o sistema de afetos, conforme tabela abaixo traduzida de Painter (2003, p. 185):

Tabela 1 – Tradução da tabela “Símbolos iniciais para um sistema semiótico de afetos”

Microfunção	Significado	Afeto
Instrumental	‘Eu quero isso – me dê’	desejo, frustração
Regulatório	‘Eu gosto disso – faça’	(desejo) prazer, felicidade
Interacional	‘Eu e você juntos’	confiança, segurança
Pessoal	‘É interessante’	interesse, curiosidade

De acordo com Ochs e Schieffelin (1997), a aquisição e o desenvolvimento da linguagem estão intrinsecamente ligados ao ambiente cultural no qual a criança é inserida, logo os valores que a criança veicula em uma dada produção são um reflexo dos valores adquiridos no meio sociocultural em que ela vive. A criança é portanto um ser ativo na produção de linguagem, ela necessita da participação em atividades interacionais. O processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem não se restringe *apenas* a esse conhecimento e envolvimento culturais, mas eles influenciam sobremaneira tal processo.

### 1.3 Aquisição lexicogramatical e organização discursiva

Autores como Hickmann (1997) têm mostrado que fatores pragmáticos e discursivos influenciam no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, principalmente, pela necessidade de construção de um discurso coeso e, a nosso ver, coerente. Para a autora, isso faz com que a criança seja capaz de se reportar a eventos e entidades que não se encontrem presentes no momento da comunicação.

De acordo com Hickmann (1997, p. 166):

Entre os diferentes dispositivos que devem ser dominados, encontram-se os que contribuem com dois aspectos da organização do discurso: (1) a relativa familiaridade ou novidade da informação, ou seja, o *status* da informação deve ser marcado em função do conhecimento básico mútuo disponível; (2) o *foregrounding* e o *backgrounding* da informação, ou seja, o fluxo de informações deve ser regulado em função do enfoque comunicativo.

<sup>1</sup> Cf. Moura (2002) para uma síntese de cada função.

Isso nos coloca frente às propostas funcionais de linguagem, em que Givón (1990) apresenta a noção de codificação icônica da linguagem que atende a determinados princípios: quantidade, proximidade e ordem sequencial.

O princípio da quantidade está ligado à quantidade de informação a ser veiculada por um dado falante. Quanto mais informação o falante ensinar transmitir, maior quantidade de código linguístico ele necessitará para transmiti-la. Assim também quanto menos predizível e quanto mais importante essa mensagem for, também maior a quantidade de código linguístico.

O princípio da proximidade postula que a proximidade espacial ou temporal de determinados elementos no código linguístico reflete sua organização cognitiva ou conceitual. Prevê também que os operadores funcionais estarão mais próximos dos elementos conceituais que são mais relevantes (GIVÓN, 1990).

O princípio da ordem sequencial observa o modo de disposição dos elementos por duas vias: uma semântica e uma pragmática. A ordem sequencial pautada na semântica mostra que a disposição das cláusulas está relacionada à ocorrência temporal dos eventos em questão, assim como a correlação entre cláusulas que marcam causa e efeito ou relações condicionais. Pautada na pragmática, a ordem sequencial vincula-se à expressão da topicalidade em razão da importância ou da acessibilidade informacional (GIVÓN, 1990).

Nesse sentido, à medida em que a criança sente a necessidade de expressar uma dada função comunicativa, ela procura mecanismos pragmático-discursivos para organizar sua informação. Para Hickmann (1997), alcançar o estado multiproposicional do discurso é central no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, embora, reconheça a autora, isso possa se dar de diferentes formas conforme as especificidades dos subsistemas de cada língua e conforme a necessidade de resolver dados problemas no processo de aquisição por parte da criança. Acreditamos, por isso, que cada desenvolvimento linguístico obedece a fatores específicos, não se configurando como um padrão a ser seguido por todas as crianças de maneira uniforme e homogênea.

No desenvolvimento do subsistema da Gradação, percebemos que as diferentes categorias apresentadas por Martin e White (2005), muitas vezes, aparecem misturadas, tendo em vista um determinado efeito de sentido a ser alcançado. Uma mesma criança pode aplicar a Gradação por meio de Força e/ou de Foco de diferentes maneiras; o fenômeno da intensificação, por exemplo, pode estar vinculado a outros como quantidade e extensão<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Cf. Capítulo 2.

Ressaltamos que, conforme observa Painter (2003) e Martin e White (2005), o subsistema Gradação só se manifesta posteriormente, incidindo sobre os subsistemas de Atitude e de Engajamento. Isso faz com que, no quadro de desenvolvimento da criança, ainda que tomemos a proposta de Painter (2003) de considerar a Atitude como motivadora do processo de aquisição, o subsistema Gradação apareça de maneira tardia. A Gradação ocorre, portanto, em um maior nível de simbolização. É necessário que a criança já possua um léxico-conceptual desenvolvido e já tenha estabelecido determinadas relações lexicogramaticais.

Determinados fatores de natureza suprasegmental, no entanto, colocam-nos uma dúvida: no processo de vocalização ou de gestualização, de natureza puramente referencial, ao se valer da repetição e do aumento do volume do som produzido, não estaria a criança intensificando, ainda que de maneira rudimentar, sua produção protolinguística? Não é interesse nosso desenvolver os mecanismos fonéticos e fonológicos que contribuem na manifestação da Gradação em estado inicial de aquisição da linguagem, tendo em vista que observaremos os elementos lexicogramaticais.

Nessa perspectiva, interessa-nos como o subsistema de Gradação se desenvolve de modo que a criança manipule elementos morfológicos e sintáticos, tendo em vista uma dada função pragmático-discursiva. Segundo Hickmann (1997, p. 169-170):

A riqueza e o tipo de morfologia exibidos pelas diferentes línguas variam muito (Bybee, 1985): as línguas podem ser altamente flexionadas (tempo, aspecto, número, gênero, caso) de diversas maneiras (prefixos, sufixos infixos) ou não possuir morfologia alguma. Conseqüentemente, são encontradas variações nos dispositivos disponíveis que expressam relações dentro e entre as orações, bem como na carga funcional carregada por qualquer uma delas.

Ao observar as ocorrências gradativas em nosso *corpus*, vemos que as crianças fazem uso de lexemas, morfemas – prefixos e sufixos – e repetições. Cada uma dessas estruturas linguísticas se combina com as demais compondo uma manifestação gradativa. Ocorre que a combinação desses elementos estruturais sinalizam um dado evento, uma entidade etc. Esses, por sua vez, estão ligados à expressão funcional de um propósito comunicativo. Logo, a gradação pode recair sobre um aspecto nocional, uma experiência, sobre a identidade de um interlocutor, um afeto, uma marca textual.

Determinados casos, como veremos no próximo capítulo, recaem sobre o modo de organização dos eventos em uma dada cadeia de causa-consequência que se configura de maneira gradativa. Nesses casos, acreditamos que a Gradação rompe os limites das correlações lexicogramaticais para se instaurar na organização da cláusula, o que, como

mostra Hickmann (1997), evidencia uma imbricação entre o nível da frase e o nível do discurso. A criança, portanto, joga com organizações de informação, buscando um efeito discursivo.

A gradação, por sua vez, recai não somente na expressão escalar de um dado conceito ou de uma rede conceitual ou nas relações entre cada um desses elementos, mas também funciona como um modo de organização da narrativa, estabelecendo foco e força narrativos além de foco e força de elementos de atitude, de engajamento ou mesmo daqueles ligados à metafunção ideacional.

## **CAPÍTULO II**

### **QUADRO TEÓRICO ACERCA DA GRADAÇÃO SEGUNDO A PROPOSTA DA TEORIA DA AVALIATIVIDADE**

Nesse capítulo, abordamos o fenômeno da Gradação sob a proposta da Teoria da Avaliatividade desenvolvida por Martin e White (2005). Compreendida como um desenvolvimento da metafunção interpessoal de Halliday (2004), a Teoria da Avaliatividade será abordada aqui traçando um percurso que se estende do mais geral, a saber: a proposta da Linguística Sistêmico-Funcional, que concebe a cláusula como troca a partir da metafunção interpessoal; ao mais específico, a Gradação como sistema da Avaliação e sua relação com os demais subsistemas que o compõem, os quais têm sido foco de estudos de pesquisadores da Escola de Sydney.

Concordamos que, ao fazer uso de determinados elementos gradativos em seus textos, sejam eles orais ou escritos, a criança delinea um determinado ponto de vista, imprimindo posicionamentos, julgamentos, afetos e tantos outros aspectos que concernem ao seu modo de interação com seus interlocutores e à expressão de seus valores conceituais e afetivos, que, a nosso ver, entrelaçam-se e confundem-se. O texto que a criança constrói é, portanto, investido de trocas, entre si e os outros.

Mais do que se instaurar como um sujeito na interação, suas experiências com o mundo também surgem na iminência de construir seu texto. Ao relatar ou escrever, a criança esboça um mundo de experiências, ao mesmo tempo, fundador de seus valores conceituais e afetivos, e reflexo das relações interacionais que trava consigo e com os outros.

Tendo em vista esse percurso, partimos da concepção dos componentes semântico-discursivos ligados às funções que desempenhamos intra e interpessoalmente, configurando a metafunção interpessoal, sem, contudo, considerá-la isoladamente das demais – ideacional e textual; correlacionamos a citada metafunção ao seu papel dentro da Teoria da Avaliatividade e o modo como se delinham os subsistemas da teoria proposta por Martin e White; apresentamos a organização e as relações do subsistema *Avaliação*, compreendendo a Atitude, o Engajamento e a Gradação; descrevemos e pontuamos os componentes do subsistema Gradação, foco desse trabalho, a partir de suas subdivisões: Força e Foco.

Objetivamos mostrar que a Gradação se apresenta como um recurso semântico-discursivo face às necessidades de amplificação e redução/restrição da informação a ser veiculada pela criança. Entendemos que isso pode veicular marcas de engajamento e afeto,

bem como pode se relacionar a uma dada representação de mundo que a criança investe no momento de produção oral.

Descrevemos, a seguir, os estudos de Halliday (2004); Martin e White (2005) e apresentaremos os desdobramentos dessas pesquisas no que concerne especificamente à Gradação em âmbito nacional (VIAN Jr., 2008; 2009) e internacional (HOODS, 2004)<sup>3</sup>.

## 2.1 A perspectiva Sistêmico-Funcional de Halliday

Com a finalidade de abordar a Gradação sob aspectos sistêmico-funcionais, autores como Silva (2008) têm optado por buscar na abordagem de Halliday um modo de se observar tal fenômeno sob o ponto de vista do uso que os falantes fazem de sua língua, considerando os aspectos comunicativos almejados nas interações.

Halliday (2004), em sua teoria sistêmico-funcional, apresenta três componentes funcionais também chamados de metafunções, a saber: ideacional, interpessoal e textual, segundo os quais a *cláusula*<sup>4</sup> é definida. Halliday (2004) apresenta as metafunções ideacional, interpessoal e textual como componentes de um sistema semântico que, juntamente com o sistema lexicogramatical e o componente fonológico, constituem o sistema linguístico.

A metafunção ideacional está ligada ao modo como um falante representa aquilo que o cerca - a si mesmo, aos outros sujeitos e ao mundo. Esse componente está ligado, portanto, à concepção de sentença como *representação*, subdividida ainda em experiencial e lógica. O aspecto experiencial corresponde ao modo como os indivíduos transpõem para a linguagem suas experiências de natureza biossocial e psíquica realizada pelo sistema de transitividade. De maneira a estabelecer uma forma de organização e relação entre essas experiências, temos o aspecto lógico.

A metafunção interpessoal relaciona-se com as trocas que os falantes estabelecem uns com os outros de tal modo que a sentença aqui é compreendida como *troca* intersubjetiva. A metafunção textual corresponde, por fim, à sentença como *mensagem*, constituindo, por meio de sua organização, os textos (HALLIDAY, 2004).

Tais componentes constituintes da gramática de um falante não são tomados separadamente. Embora seja possível o reconhecimento de cada metafunção a partir de um

<sup>3</sup> Cf. Yue Yang (2012); He Zhongqing (2011).

<sup>4</sup> Halliday utiliza o termo *clause* em sua gramática sistêmico-funcional.

dado texto, elas funcionam por meio de correlações em que cada uma contribui para a concepção do texto como um todo.

Para o autor, é importante que se reconheça a organização de grupos, frases e sentenças de modo que seja possível sistematizar a organização do discurso. Cada termo deve, assim como os componentes de cada sistema, ser compreendido a partir de suas interrelações. Assim, um grupo nominal, verbal ou adverbial, ao ser tomado em uma dada sentença desempenha diferentes funções a depender do aspecto que observamos. Um grupo nominal, tomado a partir da metafunção ideacional, pode ser compreendido segundo seus tipos de participantes e seus papéis semânticos conforme os processos a que estão vinculados e os circunstâncias que aparecem na cláusula; em nível interpessoal, pode-se examinar o sistema de modo e modalidade que desempenha e, em nível textual, pode ser tomado como um dêitico ou a partir de aspectos coesivos – referência, substituição/elipse, conjunção, coesão lexical – (HALLIDAY, 2004).

Ao fazer uso de diferentes formas para exprimir uma noção de Gradação, a criança recorre a estratégias lexicogramaticais que lhe possibilitam construir por meio do texto uma representação daquilo que ela experiêcia. Seja uma gradação que remeta à quantificação ou à dimensionalidade, à afetividade, à recorrência, ao distanciamento e quantas significações a Gradação seja capaz de exprimir, a criança visa, em cada uma delas, exprimir uma particularidade de sua relação com o mundo e com os outros.

Por outro viés, ela também incorre em uma maneira de argumentação ou mesmo na delimitação de sua subjetividade no texto. Ao imprimir um valor gradativo sobre algo que lhe é perceptível, a criança atribui um conjunto de valores subjetivos àquilo que percebe. Ela “não está apenas expressando uma noção acerca de um estado de coisas, mas também fazendo uma avaliação pessoal dessa realidade e, ao mesmo tempo, fornecendo certas instruções de sentido, com vistas a atingir algum propósito sócio-comunicativo” (SILVA, 2008, p. 9).

Todos esses processos ocorrem mediados pelo texto. É pela mediação do texto que o falante expressa suas noções de estados de coisas e suas avaliações acerca deles. Desse modo, interrelacionam-se as metafunções ideacional, interpessoal e textual de Halliday. O texto em si é compreendido pelo modo como se instauram as metafunções em um dado contexto sociocomunicativo com a finalidade de atingir um propósito também sociocomunicativo. Para isso, organizam-se sentenças compostas de grupos linguísticos que se implicam mutuamente e que desempenham funções específicas de acordo com o propósito e o contexto. Logo, os

elementos lexicais, morfológicos e gramaticais são articulados sob o escopo textual, compondo uma rede, um feixe de relações mutuamente dependentes.

Halliday (2004) mostra que, no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, a criança busca no primeiro momento mecanismos que lhe possibilitam exprimir uma noção acerca de um estado de coisas. Ligada a contextos bastante específicos, a criança manifesta formas linguísticas que estão diretamente relacionadas a uma experiência vivenciada por ela ou a objetos utilizados em seu cotidiano. Em seguida, a criança se adequa às trocas linguísticas em uma dada situação, fazendo uso de formas condizentes com a interação na qual está envolvida e segundo a função que almeja alcançar. Essas relações culminam com a apreensão do sistema linguístico adulto, em que a criança é capaz de se apropriar da organização e sistematização da linguagem.

O efeito de Gradação que se pretende conseguir está imbricado na relação entre cada metafunção, assim como em suas manifestações, segundo as quais o nível semântico-discursivo toma forma a partir do lexicogramatical. Esse depende da manifestação gráfica ou fonológica para ser expressa. Trabalhos como o de Vian Jr. (2009) resenham a proposta da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (2004) e mostram que esse sistema linguístico é instanciado pelo texto de modo a construir significados de acordo com cada contexto, compreendendo que o sistema linguístico mobiliza significados culturais os quais serão instanciados pela situacionalidade do texto que o manifesta, o circunscreve. Por meio do texto, a potencialidade de sentidos permitidos pelo sistema linguístico se estabiliza e, dessa forma, estabelece seus contornos de significação. Nas palavras do autor, “a linguagem REALIZA o contexto e o texto INSTANCIA o sistema” (VIAN JR., 2009, p. 109). Concordamos com a perspectiva de Halliday (2004) de que a realização do contexto por meio da linguagem põe em relação um universo textual, lexicogramatical e semântico-discursivo, e um extratextual, conforme também sinaliza Vian Jr. (2009). A significação contextual, nesse segundo nível, mobiliza instâncias do discurso e é, por isso mesmo, textual. Quando a criança argumenta com a mãe ou com o pai, por exemplo, em favor de um desejo, ela constrói uma significação em prol de seu objetivo. Em outros termos, ela discursiviza o desejo, o brinquedo, a comida e é pela linguagem que ela mobiliza seus interlocutores a partilharem consigo o seu discurso.

## 2.2 A metafunção interpessoal e a Teoria da Avaliatividade

Na sua inserção discursiva, a criança opera com valores ligados a seu posicionamento como sujeito em relação ao mundo que a cerca e às pessoas com as quais dialoga em todo ato comunicativo. A cláusula é assim compreendida como uma troca que se dá em toda comunicação, troca que sinaliza as escolhas feitas pelo falante, sua inserção – maior ou menor – na interação, seus posicionamentos, pontos de vista, afetos, dentre outros.

Para Halliday (2004), as relações de troca se dão em termos de pedidos e demandas que regem a interação social, podendo ter como retorno ações, objetos, dentre outros – bens e serviços – ou informações. Se considerarmos que a comunicação humana compreende a correlação das três metafunções de Halliday (2004), toda cláusula funcionará, ao mesmo tempo, como a expressão de uma mensagem que envolve a troca de informações entre sujeitos e seus respectivos comprometimentos com aquilo que desejam expressar na tentativa de representar o mundo que os cerca.

Compreendida como “um evento interativo envolvendo falante, ou escritor, e a audiência” (HALLIDAY, 2004, p. 106), a metafunção interpessoal foi ampliada pela Teoria da Avaliatividade na tentativa de esboçar os modos como os interlocutores se comprometem com seus discursos e apresentam diferentes pontos de vista, construindo, ao mesmo tempo, valores e afetos em seus textos, e uma identidade para si e para aqueles que compartilham tal discurso. Toda a nossa linguagem é, em certa medida, um exercício de avaliação acerca do mundo, dos outros sujeitos e de nossos valores.

A concepção do que seja avaliativo dentro da metafunção interpessoal é vista sob uma perspectiva topológica mais do que tipológica, o que implica na variação escalar do modo como alguém compreende e constrói a si mesmo e aos outros no discurso e, por conseguinte, no mundo. Não se configura, portanto, como a identificação de determinados tipos textuais ou discursivos, mas em suas interrelações cujas fronteiras podem se desenhar de uma maneira muito tênue. Em um nível mais geral, podemos dizer que a Gradação é, em certa medida, constitutiva das relações intrapessoais e interpessoais, ou seja, pode ser compreendida como uma natureza relacional que se estrutura escalonadamente. Em um sentido estrito, o qual será desenvolvido adiante, a Gradação se insere dentro do sistema da Avaliatividade, este compreendido como uma extensão e, ao mesmo tempo, um aprofundamento da metafunção interpessoal da LSF.

Dentro do leque de realizações que estratificam a linguagem – fonológico e grafológico, lexicogramatical, semântico-discursivo, Martin e White (2005) situam a avaliação no nível semântico-discursivo por três motivos: independente dos limites gramaticais, a atitude tende a ser realizada dentro de um nível discursivo; as atitudes tendem a ser realizadas por um grande número de categorias gramaticais; a metáfora gramatical tende a modificar as categorias gramaticais dos elementos linguísticos em função das reorganizações semântico-discursivas que o falante/escritor visa a alcançar.

Logo, enquanto categoria de um fenômeno que se estabelece como semântico-discursivo, os significados que a Gradação veicula partem desse nível e se fazem realizar por itens lexicogramaticais e fonológicos. O subcomponente semântico-discursivo da Gradação é assim expresso por diferentes mecanismos estruturais que têm por objetivo sua manifestação.

Totalizando o componente *Avaliação*, encontram-se, junto à Gradação, a Atitude - o Afeto, o Julgamento e a Apreciação - e o Engajamento. Com a finalidade de compor todo o nível, há, ao lado do componente *Avaliação*, ainda outras duas categorias: a *Negociação*, já prevista por Halliday (2004) e que diz respeito às funções do discurso e às trocas interacionais; e o *Envolvimento*.

Tais componentes se articulam, ajudando a compor a metafunção interpessoal, compreendida como o encadeamento de relações complexas entre cada um dos níveis. Vista dessa forma, a metafunção interpessoal configura, além de uma relação de troca, uma partilha dialógica de afetos ou, de maneira mais abrangente, de valores. Painter (2003) considera que o sistema protolinguístico da criança constitui um sistema semiotizado de afetos. Para ela:

Um gesto protolinguístico ou uma vocalização são a face expressiva para um significado endereçado a outra pessoa. Em outras palavras, a expressão do sentimento não é mais um índice corporal universalmente reconhecível de sensações como dor, fome ou satisfação, mas a realização de um significado afetivo, que é alcançado na negociação com o outro (PAINTER, 2005, p. 186).

Isso implica na relação de troca desde os momentos iniciais da aquisição da linguagem pela criança. Seguindo a orientação de Painter, a protolinguagem que se vai formando aspira a uma troca que se estabelece entre a criança e seus interlocutores. Seu desenvolvimento acompanha assim a necessidade de troca própria ao ser humano. A autora mostra que sons como [ae], [amama'ma], [ga], situados em um contexto podem expressar diferentes tipos de afeto – direto e reativo – formulados em termos de desejo, interesse, engajamento, prazer, gosto e relaxamento.

Deter-nos-emos adiante sobre o componente Avaliação, mais especificamente sobre a Gradação, foco de nosso trabalho.

### 2.3 Sistema de Avaliação

Como dito anteriormente, o sistema da Avaliação constitui um dos três recursos do nível semântico-discursivo e engloba três componentes: a Atitude, o Engajamento e a Gradação, os quais se subdividem em outros recursos. Genericamente, Martin e White (2005, p. 35) conceituam cada um dos componentes da seguinte forma:

**Atitude** está ligada aos nossos sentimentos, incluindo reações emocionais, julgamentos de comportamento e avaliação de coisas. **Engajamento** lida com o agenciamento de atitudes e com o jogo de vozes acerca de opiniões no discurso. **Gradação** participa da classificação de fenômenos pelos quais os sentimentos são amplificados e as categorias são opacificadas.

Descreveremos em linhas gerais em que consiste a Atitude e o Engajamento com a finalidade de tornar mais claras suas relações com a Gradação. Outros trabalhos têm desenvolvido os referidos recursos avaliativos de maneira mais pontual<sup>5</sup>, dentre eles, damos especial atenção ao de Painter (2003) por sua preocupação em mostrar como o sistema de afetos está vinculado à aquisição da linguagem.

#### 2.3.1 Atitude

A atitude concerne à relação de seus três subcomponentes, a saber: o Afeto, o Julgamento e a Apreciação, que se definem, conforme especificado na citação de Martin e White (2005), respectivamente como a expressão de reações emocionais, os julgamentos de comportamento e a avaliação de coisas. Cobrem, assim, “regiões semânticas tradicionalmente referidas como emoção, ética e estética” (MARTIN e WHITE, 2005, p. 42).

O Afeto concerne ao modo de avaliação positivo ou negativo das emoções que os sujeitos experienciam. Expressões como *triste, feliz, espantoso*, dentre outros, compreendem o universo de valores que um sujeito pode imprimir acerca daquilo que lhe é perceptível. O afeto permite assim inferir um dado estado de sentimentos e de emoções do locutor. Pode ser expresso por meio de qualidades – descrições de participantes, atribuições de participantes e

---

<sup>5</sup> Cf. website destinado às diversas pesquisas que se têm realizado a partir da Teoria da Avaliatividade: <http://www.grammatics.com/appraisal/>.

modos de processamento –, processos – mentais e comportamentais – e comentários – desiderativos.

O Julgamento vincula-se a padrões sociais mais ou menos definidos. Os valores aqui são definidos em termos de posicionamento social do locutor, tendo em vista a ética, ou seja, a partir do papel que ele desempenha dentro de um dado grupo, estabelecem-se os valores que ele pode, deve ou deseja expressar em termos de aceitação social frente a padrões éticos estabelecidos culturalmente. A depender, portanto, do contexto social e cultural em que um dado indivíduo esteja inserido, seus julgamentos se delinearão. Estabelece-se uma espécie de contrato com o meio sociocultural no qual o sujeito se encontra. Os julgamentos são descritos em termos de *estima social* – normalidade, capacidade e tenacidade – e *sanção social* – veracidade e propriedade.

A Apreciação mobiliza valorações de fenômenos semióticos e culturais de acordo com um dado campo sociocultural, assim como no Julgamento, no entanto, os valores realçados aqui concernem a padrões estéticos. A inserção sociocultural faz com que o Julgamento e a Apreciação adquiram um valor institucionalizado, reflexo das práticas sociais e culturais que circundam os discursos. No primeiro, há uma definição social de nossos comportamentos, como devemos agir; no segundo, a definição social recai sobre o olhar que lançamos às coisas ao nosso redor, delimitando os valores estéticos que a elas destinamos. A apreciação subdivide-se em *reação*, *composição* e *valor*, os quais estão vinculados a diferentes tipos de processos mentais, a saber: afetação, percepção e cognição.

Cada um desses subcomponentes se relacionam, sendo descritos separadamente em função da metodologia adotada. O Afeto é influenciado pelo Julgamento e pela Apreciação, assim como acontece com os outros dois elementos. Isso equivale a dizer que, ao mesmo tempo em que se constroem valores de natureza emotiva, instauram-se valores éticos e estéticos. Ao desenvolver a protogramática com base em um sistema atitudinal, a criança põe em interseção os diferentes subcomponentes semântico-discursivos.

### **2.3.2 Engajamento**

O Engajamento expressa os modos como os interlocutores veiculam posições de valores em seu discurso, por meio de: projeção, modalidade, polaridade, concessão e outros (MARTIN e WHITE, 2005). Implica em um maior ou menor grau de comprometimento de

um falante/escritor com seu discurso e do jogo que ele estabelece entre si e seu interlocutor, projetando-se em seu enunciado.

A noção de Engajamento concebida por Martin e White (2005) parte da proposta de dialogismo de Bakhtin (2003), segundo a qual todo ato enunciativo é uma retomada do que outrora já se disse e um prenúncio dos valores inscritos no presente do discurso. Nenhum ato comunicativo é, portanto, inaugural tampouco uma paráfrase de todos os discursos já enunciados.

Frente a isso e corroborando com a ideia de que todo locutor se constrói em relação a seu interlocutor, o discurso surge como um reflexo daqueles que partilham a comunicação e dos valores que eles se investem socioculturalmente. Em função um do outro, é que se expõem ou se retraem, que atenuam ou que intensificam dada informação, que compartilham ou polemizam a comunicação.

A Teoria da Avaliatividade faz uso ainda do conceito de Heteroglossia de Bakhtin (2003), o qual define a multiplicidade de vozes e de pontos de vista que surgem em um dado ato enunciativo. A ele se opõe o conceito de Monoglossia, o qual não remete a outras vozes dentro de um dado discurso. A Heteroglossia permitirá uma menor abertura de vozes no discurso – contração dialógica – ou uma maior possibilidade de alternância de vozes – expansão dialógica.

O Engajamento é assim descrito conforme a posição valorativa, o alinhamento e o papel do ouvinte/leitor de acordo com os valores acima referidos (projeção, modalidade etc). Surgem posições de recusa, de proclamação, de entretenimento e de atribuição (cf. Martin e White, 2005; White, 2004).

### **2.3.3 Gradação**

Nas últimas três décadas, a Gradação tem sido foco de pesquisas voltadas para uma preocupação com o texto e com o discurso. Seja a partir da Análise do Discurso, da Semântica Argumentativa ou da Teoria da Avaliatividade, os estudos acerca da intensificação, do grau ou da gradação, nomenclatura que temos encontrado nos textos acadêmicos, expandem cada vez mais a noção de grau apresentada pelas gramáticas normativas. Essa tradição gramatical postula a natureza derivacional do grau e estabelece as bases para uma descrição dos contextos linguísticos de existência do grau em um dado sistema linguístico.

Pautadas no uso que fazemos da língua, as abordagens que se delineiam tomam a construção de um discurso pautado em nossa inserção social e cultural no mundo. É por meio da nossa experiência com o mundo e das relações que estabelecemos com as pessoas que os nossos textos se constroem, ganham propósito. Frente a isso, os diferentes recursos linguísticos que utilizamos, dentre eles a Gradação, se caracterizam como instrumentos argumentativos, valorativos e dialógicos.

Para além da natureza textual-discursiva do fenômeno da gradação, autores como Bispo e Silva (2011) e Vieira e Vieira (2008) compreendem-no como um fenômeno cognitivo. Para os primeiros, consiste de um “fenômeno cognitivo e linguístico-discursivo” (p. 287); para os segundos, de um “processo cognitivo avaliativo do mundo” (p. 63). Promove-se um deslocamento da abordagem semântico-estrutural para outra semântico-discursiva, valendo-se de aspectos cognitivos e pragmáticos.

Tomada como subsistema da Avaliação, a Gradação se aplica aos demais subsistemas: a Atitude e o Engajamento, e seus componentes. Conforme ilustram Martin e White (2005), os significados atitudinais e os valores de engajamento são gradabilizados da seguinte forma:

Tabela 2 – Tradução de Martin e White (2005): a graduabilidade dos significados atitudinais

	Baixo Grau ←—————→ Alto Grau			
Julgamento	Jogador competente	Bom jogador	Jogador brilhante	
	Jogador razoavelmente bom	Bom jogador	Jogador muito bom	Jogador extremamente bom
Afeto	Contentemente	Felizmente	Alegremente	Extasiadamente
	Levemente chateado	Chateado	Muito chateado	Extremamente chateado
Apreciação	Levemente desorganizado	Desorganizado	Muito desorganizado	Completamente desorganizado
	Atrativo	Bonito	Requintado	

Tabela 3 – Tradução de Martin e White (2005): a graduabilidade dos valores de Engajamento

	Diminuir ←—————→ Aumentar		
Entretenimento	Eu suspeito que ela nos traiu	Eu acredito que ela nos traiu	Eu estou convencido que ela nos traiu
	Possivelmente ela nos traiu	Provavelmente ela nos traiu	Definitivamente ela nos traiu
	Ela apenas possivelmente nos traiu	Ela possivelmente nos traiu	Ela muito possivelmente nos traiu
Atributo	Ela sugeriu que eu tinha enganado	Ela estabeleceu que eu tinha enganado	Ela insistiu que eu tinha enganado
Pronunciamento	Eu diria que ele é o homem para o trabalho	Eu assevero que ele é o homem para o trabalho	Eu insisto que ele é o homem para o trabalho
Concordância	Admitidamente ele é tecnicamente proficiente (mas ele não joga com paixão)		Certamente ele é tecnicamente proficiente (mas...)
Renúncia	Eu não o machuquei		Eu nunca o machuquei

A Gradação incide sobre os diferentes componentes semântico-discursivos criando uma escala que vai de um termo ou expressão mais valorado a um menos valorado ou, em outro sentido, de um termo mais prototípico a um termo menos prototípico<sup>6</sup>. Ambas as incidências correspondem respectivamente ao que Martin e White (2005) designaram como Força e Foco.

O subsistema *Força* diz respeito à gradação de elementos lexicogramaticais compreendidos dentro de uma dada escala, variando de um nível mais baixo ao nível mais alto. Ressaltamos a necessidade de tomar tais elementos dentro de um dado texto, ou seja, em sua realização discursiva, tendo em vista que um item linguístico pode funcionar como o menor nível em um dado conjunto em um texto e como o maior nível em outro texto.

Citamos como exemplo, uma ocorrência de 9C2FR2 para ilustrar:

(1) Ela tava com o short *tão acochado* que ela foi assim no de baixo (...)  
 (...) aí ela rasgou o short todinho. (9C2FR2)

*Acochado* pode ser tomado como o maior termo gradativo de um campo semântico lexical, tomando como seu opositor binário *frouxo*, assim como pode ser tomado como o menor termo em uma escala contrastiva a partir das relações que compõe com outros elementos dentro do contexto frasal. Interessa-nos mais a relação de contrastividade que acontece no segundo caso em face da causalidade que se estabelece entre o “short *tão acochado*” e a consequência que se segue “(...) que ela foi assim no de baixo (...) aí ela rasgou o short todinho”. Na análise, debruçar-nos-emos sobre essa correlação entre o significado atitudinal e a força gradativa que ocorre. Representamos preliminarmente conforme o esquema que se segue:

Lexical Oposição	Lexicogramatical Contraste
(-) Frouxo	(-) Acochado
↑↓	↑↓
(+) Acochado	(+) Tão acochado

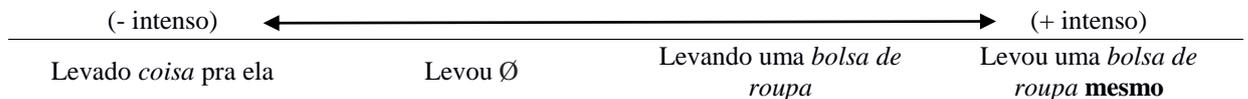
Do mesmo modo, os valores de Engajamento têm sua força gradativa a depender do contexto discursivo em que se inserem. Dessa forma, a prototipicidade pode variar conforme o

<sup>6</sup> O conceito de prototipia não é desenvolvido em Martin e White (2005), sendo considerado como a proximidade que um determinado termo experiencial guarda de seu núcleo semântico.

registro, o tipo textual e o texto (ou instância). Ainda em 9C2FR2, temos uma relação que guarda proximidade com aquelas apresentadas por Martin e White (2005):

(2) (...) ela disse: - (...) só que ela foi levando uma bolsa de roupa.  
 (...)  
 aí eu disse assim: - a minha mãe levou uma bolsa de roupa mesmo?  
 (...)  
 aí ela disse assim: - levou  
 quando a minha mãe chegou não tinha levado uma bolsa de roupa...  
 só tinha... só tinha levado coisa pra ela (...) (9C2FR1)

Os valores de Engajamento e sua força gradativa podem ser assim distribuídos, guardando uma relação de intensificação que se constrói no relato da criança:



Se tomarmos os lexemas *coisa* e *bolsa de roupa* separadamente de seu contexto, a gradação se mostra – caso seja possível concebê-la – de maneira muito mais opaca. Pela generalidade do termo *coisa*, o que se apresenta é uma relação de generalidade e especificidade em que *coisa* funcionará como termo hiperonímico e *bolsa de roupa* como termo hiponímico. Se se é possível desenhar uma força gradativa, *coisa* parece ocupar o maior lugar da escala, devido sua generalidade e englobamento do termo hiponímico, e *bolsa de roupa*, o menor.

No entanto, correlacionada ao contexto discursivo no qual se insere e considerando-se o valor atribuído pelo engajamento da criança, a força gradativa se inverte e o menor valor passa a ser vinculado a *coisa* e o maior valor à *bolsa de roupa mesmo*. Desenvolvemos melhor cada um desses pontos na análise. Por enquanto, interessa-nos ilustrar que as estruturas de que a criança se vale adequam-se ao contexto semântico-discursivo que enseja construir e às funções que pretende alcançar.

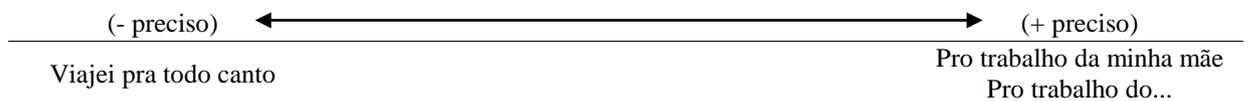
O Foco consiste em uma aproximação ou distanciamento de um “núcleo ou instância exemplar de uma dada categoria semântica” (MARTIN e WHITE, 2005). Quanto maior a aproximação com essa categoria semântica, maior a prototipicidade do elemento linguístico ou maior a sua precisão; quanto maior o distanciamento, menor a prototipicidade e menor a precisão. Os autores citam como exemplo de distanciamento expressões como *um tipo de*, *espécie de*, *aproximadamente*, e de aproximação *realmente*, *verdadeiro*, *genuíno*. Compreendemos que, na relação de termos mais gerais para mais específicos e vice-versa,

pode ser encontrada uma escalaridade de Foco. Nos casos a seguir retirados de 8C1FR1, há uma escalaridade que vai do mais abrangente para o mais específico, aumentando a precisão, no primeiro excerto, e do mais específico para o mais abrangente no segundo, diminuindo a precisão em função do aumento da condensação dos elementos que já foram definidos.

(3) Viajei pra todo canto... pro trabalho da minha mãe, pro trabalho do... (8C1FR1)

(4) Vai ver o meu irmão, vai ver o G., vai ver o P., vai ver o J.V., vai ver minha vó, vai ver minha tia, vai ver o meu vô, vai vir o meu pai, vai vir tudo, minha família... (8C1FR1)

No primeiro caso, temos a escala abaixo que se estabelece em termos de precisão [-precisão] para [+ precisão]:



Tal ocorrência pode se dar em função da imprevisibilidade do termo mais geral *canto*. Frente à polissemia do termo – o que também acontece em *coisa, tudo, todos* etc –, o que acaba por exprimir uma noção de vagueza, a criança faz uso de outros elementos que a aproximem daquilo que ela deseja expressar, tornando o universo de valores mais específico e, conseqüentemente, mais previsível. É preciso considerar também que ela não opta por um ou por outro termo ou conjunto de termos, mas faz uso de ambos os grupos (geral e específico), situando-os um em relação ao outro, constituindo a Gradação.

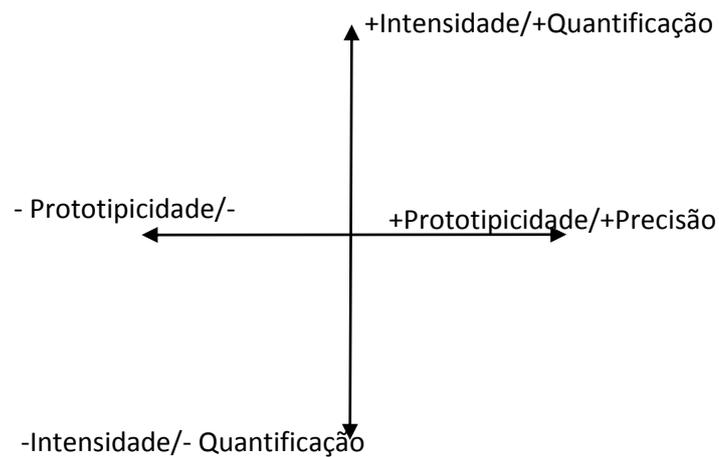
No segundo excerto, a relação se dá do conjunto [+ preciso] para o [- preciso] na medida em que [- preciso] está ligado à condensação da informação já expressa.



Segundo os princípios funcionais de quantidade, ambos os excertos podem ser vistos sob sua relação com a quantidade de informação a ser passada, sua importância e a sua previsibilidade. Conforme a previsibilidade da informação aumenta e sua importância diminui, menor é a necessidade de mais informação para expressá-la. Tal princípio é possível de ser observado nos dois exemplos que apresentamos para ilustrar o subsistema *Foco*.

Apresentamos em linhas gerais as concepções de Força e Foco como componentes do sistema *Gradação*. Antes de nos determos sobre os seus subcomponentes, levantamos uma

hipótese acerca do modo como esses componentes se correlacionam. Martin e White (2005) os situam como “os dois eixos de escalabilidade” (p. 137) sem, contudo, pô-los em relação. Dessa forma, parecem agir separadamente em contextos nos quais, havendo focalização gradativa, não haja força gradativa e vice-versa. Consideramos que os dois eixos se cruzam e possam criar relações de quatro tipos:



Sejam elas:

- a. + Prototípico + Intenso
- b. + Prototípico – Intenso
- c. – Prototípico + Intenso
- d. – Prototípico – Intenso

O trecho 2, retirado de 9C2FR2 utilizado para exemplificar a força gradativa, também expressa uma focalização gradativa, que vai, no texto, do termo mais preciso ao menos preciso. A focalização acompanha a força gradativa: no trecho citado, o termo menos intenso corresponde ao termo menos preciso, de menor carga valorativa. Isso reitera nossa necessidade de pensar os dois eixos em correlação.

Descrevemos a seguir os componentes específicos do componente *Foco* para, em seguida, determo-nos sobre o componente *Força*.

### 2.3.3.1 Foco: Acentuação e Atenuação

No tópico anterior, *Foco* foi abordado em linhas gerais como um dos componentes do subsistema Gradação ao lado de *Força*. Apresentaremos aqui os aspectos concernentes à Acentuação e à Atenuação do Foco.

Quando relacionado à perspectiva experiencial, o Foco não se apresenta em uma escala gradativa no sentido de menor termo a maior termo ou vice-versa (MARTIN e WHITE, 2005). Os autores citam o seguinte exemplo para ilustrar essa afirmação:

- (a) Eles não tocam jazz *verdadeiro*.
- (b) Eles tocam *uma espécie* de jazz.

A escala que se estabelece não declina de [+ jazz] a [- jazz] como acontece em muitos casos de *Força* – por exemplo, *som muito alto* ([- alto] para [+ alto] ou [+ baixo] para [+ alto]). Para os autores, a variação da escala gradativa se dá sobre as categorias que compõem a taxonomia experiencial (MARTIN e WHITE, 2005).

Assim como o primeiro excerto de 8C1FR1, a Gradação de Foco não opera de [+ todo canto] para [- todo canto], mas de um traço de [- precisão] para [+ precisão] sem que qualquer dos elementos se caracterize como prototípico. Ao pender para o ponto da escala em que a taxonomia se torna [- prototípica] ou [- precisa], temos uma *Atenuação* do foco; ao contrário, direcionando-se para o ponto [+ prototípico] ou [+ preciso], há uma *Acentuação*.

A Atenuação do Foco têm sido considerada sob o ponto de vista semântico-discursivo ligada à vagueza (CHANNELL, 1983) e aos *hedges* (LAKOFF, 1972 *apud* MARTIN e WHITE, 2005). Vagueza e *hedges* parecem acontecer muitas vezes correlacionados, como é o caso de *bolsa de roupa mesmo* que, em função do contexto coisa > Ø > bolsa de roupa > bolsa de roupa mesmo, opera com categorias de Foco (Atenuação por vagueza (*coisa*) e por *hedges* (*mesmo*)) e de *Força* (intensificação), embora a intensificação, a impulsão e a amplificação apareçam como operadores de Acentuação, tendo sido abordados por Labov (1984 *apud* Martin e White, 2005) e Hyland (2000 *apud* Martin e White, 2005). Tal comentário, no entanto, não é desenvolvido pelos autores e o fenômeno da intensificação é inserido como subcomponente de *Força*.

A imbricação desses fenômenos é afirmada por Martin e White (2005), o que corrobora nosso interesse em observar que alguns casos se constroem mediante a interseção de diferentes mecanismos de Gradação. Eles citam, para isso, a correlação entre os

mecanismos de intensificação e de prototipicidade, que, nos textos infantis, aparecem com o acréscimo de *mesmo*: bolsa de roupa *mesmo*, foi lá ver se era ela *mesmo*.

Os autores colocam a *Acentuação* como um mecanismo muitas vezes ligado à avaliação atitudinal positiva ao passo que a *Atenuação* se vincularia à avaliação atitudinal negativa. Consideramos que, a depender do contexto, tais mecanismos podem ter funções diversas. A Atenuação pode funcionar como uma avaliação atitudinal positiva em um caso de atenuação de um item lexical com carga semântica negativa.

O *Foco*, além de ser atribuído a categorias experienciais como as exemplificadas acima, pode estar relacionado a categorias atitudinais. Abaixo, em 8C10MR1, além de ser intensificado, *mau* varia dentro de uma escala de valores atitudinais. A escalaridade de Foco é talvez marcada pela intensificação, sendo uma dependente da outra.

(5) Tinha um boneco que se mexia de olho vermelho *muito mau*.  
(8C11MR1)

A intensificação faz com que, ao mesmo tempo, *mau* seja investido de uma força (+), tendo seu valor atitudinal movido dentro de uma escala prototípica. O *boneco* não é apenas *mau*, ele é *muito mau*.

<b>Termo atitudinal gradativo</b>	<b>Força/Foco</b>
(...) <i>muito mau</i>	+ Intenso + Prototípico

De acordo com Martin e White (2005), quando o Foco se dá por meio de Acentuação sobre um termo atitudinal, o investimento, seja ele negativo ou positivo, contribui para fazer surgir o posicionamento do falante/escritor, sua voz autoral. Enquadra-se nesse caso o trecho de 8C10MR1. Quando o Foco sobre o termo atitudinal ocorre por meio de atenuação negativa, surge a figura do ouvinte/leitor na tentativa de estabelecer um ato solidário entre aqueles que partilham diferentes pontos de vista acerca do posicionamento (MARTIN e WHITE, 2005). A atenuação positiva, por sua vez, é considerada difícil de definir precisamente, tendo em vista que dependerá do contexto no qual foi realizada. Eles elaboram algumas especulações nas quais a atenuação positiva sugere: solidariedade para com os interlocutores; atenuação dos valores discursivos, ocasionando efeitos comunicativos diversos – p. ex.: modéstia, não-comprometimento etc.

As relações de Foco podem ser assim esboçadas:

Tabela 4 – Gradação por Foco – Acentuação e Atenuação

Foco	Acentuação	Termos experienciais	
		Termos atitudinais	Valores positivos ou negativos – Comprometimento do autor com seu discurso
	Atenuação	Termos Experienciais	
		Termos atitudinais	Valores positivos – solidariedade entre interlocutores, atenuação Valores negativos – solidariedade entre interlocutores

Lembramos que as gradações por Foco estão sujeitas a ocorrerem concomitantemente às gradações por Força e serem por elas influenciadas. Tendo apresentado os subcomponentes do *Foco* gradativo, passemos agora aos do componente *Força*.

### 2.3.3.2 *Força: Intensificação e Quantificação*

A Gradação por *Força* compreende duas categorias que se subdividirão em componentes. São elas: Intensificação e Quantificação. A primeira é concebida como uma escala que recobre qualidades e processos<sup>7</sup>, a segunda, como uma escala que recai sobre entidades (MARTIN e WHITE, 2005).

A intensificação se subdividirá em: isolamento - maximização, lexicalização -, infusão - repetição e metáfora. A quantificação compreende: número, massa e extensão; isolamento e infusão; e metáfora. Cada um desses itens será discutido nas seções que se seguem.

#### 2.3.3.2.1 Intensificação: Isolamento

A intensificação por isolamento compreende a gradação de uma dada qualidade ou de um dado processo por meio de um único elemento ou pelo estabelecimento do isolamento como a função principal de um dado item linguístico (MARTIN e WHITE, 2005). Pode ser realizado como um pré-modificador de adjetivos, advérbios, processos verbais e modalidades. Usualmente, funcionam como elementos gramaticais que incidem sobre os elementos acima

<sup>7</sup> Martin e White (2005) citam ainda a recorrência de intensificação sobre modalidades verbais.

referidos. O isolamento é recorrente não apenas na intensificação, mas também na quantificação, como veremos a seguir.

Embora não se fale nos afixos, acreditamos que eles exercem um papel de intensificação nas escalas gradativas que se constróem. Muitos são os casos em que as crianças utilizam prefixos e sufixos para efetuar gradação sobre um dado lexema. Não se constitui como um recurso de infusão, pois isso seria admitir que, a cada nova utilização de *-inho* ou *-ão*, a criança estaria criando novas formas lexemáticas, quando na verdade o que ocorre é uma especialização de sentido. Mantém-se assim o princípio de economia linguística.

Consideramos, portanto, que os casos de gradação por uso de afixo constituem uma forma de intensificação por isolamento. Isso não impede que a intensificação se dê em consonância com outro fenômeno gradativo tal como a quantificação. É o caso de:

(6) (...) o lobo tava **bem pertinho** dela (6C3MR2)

No exemplo acima referido, o sufixo *-inho* auxilia na gradação da extensão espacial, que será descrita de acordo com Martin e White (2005) como uma quantificação por extensão expressa por infusão. Não podemos afirmar, contudo, que **bem** e *-inho* não exercem qualquer influência na construção da Gradação. Nenhuma escolha de organização da informação é feita gratuitamente pelo falante. Assim, convergem nesse exemplo para construir uma escala gradativa: intensificação por isolamento com recursos gramaticais; quantificação por extensão via infusão. Analisaremos detidamente na seção voltada para a análise do *corpus*.

#### 2.3.3.2.2 Intensificação: Maximização

A maximização funciona como o maior grau de intensificação dentro de uma dada escala. Compreende valores literais e não literais, como é o caso dos efeitos hiperbólicos nesse último. O convencional *viveram felizes para sempre* ilustra a aplicação da maximização no circunstante que atua sobre o grupo verbal, embora funcione como uma expressão cristalizada.

A noção de maximização muitas vezes é expressa pela união de dois ou mais recursos gradativos para tentar exprimir o maior nível da escala. É o que se observa em:

(7) (...) aí ele passou duma **casona bem grandona** (8C5MR1)

No excerto acima, a criança se vale de repetições, acréscimo de afixos, elementos gramaticais, todos para maximizar o sentido a ser passado. Além disso, a maximização nesse caso pode ser relacionada a um valor apreciativo e a um elemento experiencial, convergindo as metafunções ideacional e interpessoal, conforme se observa abaixo.

Tabela 5 – Correlação entre metafunções e elementos sob gradação

Valor experiencial (Ideacional)		Valor apreciativo (Interpessoal)	
Entidade	<i>casona</i>	Qualidade da entidade	<i>bem grandona</i>

#### 2.3.3.2.3 Intensificação: Lexicalização

Os tipos de lexicalização ocorrem com a presença de itens gramaticais que não acarretam nenhum significado referencial, mas que se ligam diretamente aos elementos próximos a eles ( *muito, mais*). Ocorrem também por modificadores lexicais que, conforme Martin e White (2005, p. 143), “são locuções que de alguma maneira são figurativas”. Esse tipo de lexicalização ocorre em *sol quente*. Acreditamos que, quando a criança utiliza *casona bem grandona*, ela se vale, em parte, desse tipo de intensificação além de outros para expressar um alto grau dentro da escala dimensional.

A lexicalização incide ainda sobre valores atitudinais como *ridiculamente fácil*<sup>8</sup>. De acordo com Sinclair (1994 *apud* Martin e White, 2005) tais fenômenos acabam por perder parte do seu valor semântico no sentido de que *sol quente* não atesta um estado específico da entidade, mas intensifica aquilo que o falante experimenta; *ridiculamente fácil* não parece evidenciar o relevo do estado *ridículo* da facilidade, mas asseverar o quão fácil algo pode ser.

#### 2.3.3.2.4 Intensificação: Infusão

Ao contrário do isolamento, a infusão se dá por meio de qualidades e processos que guardam, eles mesmos, a ideia de gradação quando postos em comparação com outros elementos linguísticos. Citamos como exemplo: *rápido, ligeiro*. Cria-se uma escalaridade que vai de um termo [- intenso], rápido, a um [+ intenso], ligeiro. Esse tipo de Gradação pode variar conforme o registro, sendo influenciado por fatores sociais e culturais.

Assim como o isolamento, a infusão incide sobre qualidades, processos e modalidades. O exemplo acima constitui uma ilustração de infusão sobre qualidade; *eu gosto*,

<sup>8</sup> Retirado e traduzido de Martin e White (2005): *ridiculously easy*.

*eu adoro* constituem modos de infusão sobre processos; e *ocasionalmente, às vezes, sempre*, sobre modalidades.

#### 2.3.3.4.5 Intensificação: Repetição

Esse modo de intensificação se dá pela repetição de um mesmo item lexical, como é o caso de 8C1FR1:

(8) (...) chovendo  *muito, muito, muito* (...) (8C1FR1)

Ou pela repetição de itens lexicais que compartilham uma proximidade semântica: “*eu gostei, adorei, amei* aquela comida”.

Nos textos infantis, percebemos que a repetição ocorre também com todo o sintagma nominal ou com o sintagma verbal, ocorrendo pequenas variações, expressos nos excertos abaixo:

(9) (...) o lobo pegou, foi bem rapidão, bem rapidão mesmo. (6C3MR2)

(10) Vai ver o meu irmão, vai ver o G., vai ver o P. (8C1FR1)

Há, além da repetição de itens lexicais e de sintagmas, repetição de afixos, como acontece no excerto (9). Determinados processos são também repetidos, contribuindo para a gradação quantitativa da extensão, em que, novamente, temos a interseção de diferentes formas de Gradação sob recursos lexicogramaticais os mais variados.

#### 2.3.3.2.6 Intensificação de processos verbais

Os processos verbais atendem a especificações em suas escalas de Gradação. Além dos elementos gramaticais que podem servir a suas gradações, incluindo-se aí processos de avaliação atitudinal, processos de transformação e processos de volição (MARTIN e WHITE, 2005), há outras formas de imprimir Gradação. São eles: verbos de movimento, verbos de percepção. Muitos desses casos, segundo os autores, não funcionam sob a gradação gramatical, mas sob itens lexicais, em particular advérbios que exprimem a noção de vigor (MARTIN e WHITE, 2005).

Quanto à expressão da noção de vigor, os autores listam cinco tipos de variação escalar: velocidade, força física, iluminação, consciência e concentração.

Acreditamos ser um exemplo ilustrativo desse tipo de Gradação o que ocorre na passagem abaixo transcrita de 6C3MR2:

(11) (...) *o lobo pegou foi bem rapidão bem rapidão mesmo*  
(6C3MR2)

Dentre outros efeitos, a noção de vigor de *bem rapidão*, recai sobre a velocidade do processo que se empreende – marcado pela ação de *ir*. A repetição e a intensificação contribuem para a expressão do vigor enunciado no trecho.

#### 2.3.3.2.7 Intensificação de processos: Metáfora

Os processos de intensificação por metáfora podem se dar por meio de isolamento ou infusão. Isso ocorre, no primeiro caso, quando a metáfora recai sobre um dado elemento linguístico que imprime a gradação sobre outro elemento – processo, qualidade ou modalidade – ou, no segundo caso, quando há uma modificação na natureza do item linguístico que comporta em si a noção gradativa. Observemos 8C5MR2:

(12) (...) *o ladrão pegar uma carreira.* (8C5MR2)

Acreditamos que, nesse caso, estabelece-se uma relação de intensificação por metáfora por meio de infusão. O processo é revertido em uma qualidade que carrega em si a expressão da noção de rápido. Assim, não interessa tanto o processo do modo como está posto, tendo em vista que *pegar* é modificado em função de *uma carreira*. *Pegar* não expressa no excerto acima a ideia de movimento como, por exemplo, ocorre no trecho (11). A *carreira* que pressupõe uma ideia processual é assim convertida em qualidade gradativa.

#### 2.3.3.2.8 Quantificação

A categoria da quantificação envolve, assim como a intensificação, diversos subcomponentes que compõem uma dada escala gradativa. A quantificação pode ocorrer por meio de gradações de quantidade – tamanho, peso, força e número – e de extensão – tempo e espaço. Da mesma forma que as categorias anteriores, esse componente cobre avaliações atitudinais e pode se vincular a elementos concretos ou abstratos.

Pela sua propriedade de incorrer em determinados fenômenos de intensificação, variando de gradações quantitativas sobre entidades para variações gradativas de

intensificação sobre qualidades e processos, alguns fenômenos de quantificação são vistos como metáforas, no sentido de que têm suas categorias modificadas por influência das relações semânticas que se estabelecem: uma entidade passa a ser categorizada como processo ou qualidade.

Martin e White (2005) consideram que essa passagem de uma a outra categoria implica em pontos de vista diferentes acerca do mesmo fenômeno: ao considerá-lo como quantificação, veem do ponto de vista lexicogramatical; sob a perspectiva da intensificação, atribui-se um significado semântico-discursivo. Para os autores, isso pode ocasionar a percepção de algumas ocorrências como uma “intensificação via quantificação ou uma intensificação via quantificação” (p. 150).

Também na quantificação, as relações de gradação podem acontecer via infusão ou via isolamento, como na intensificação. Comumente, ocorre a modificação via isolamento com a influência de um dado termo lexical sobre a quantificação, mas há também itens lexicais que carregam consigo o valor de quantificação, embora seja mais facilmente observável na intensificação. Os poucos casos de infusão tendem a ocorrer por meio de metáforas.

#### 2.3.3.2.8.1 Quantificação: número, massa e extensão

A quantificação por meio de número e massa ocorre mediante o estabelecimento de quantidades imprecisas (*muito, pouco, leve, pesado* etc), enquanto a extensão, tanto de tempo quanto de espaço, recai sobre a distância ou sobre a distribuição. Alguns casos, porém, expressam a ideia de extensão temporal não por marcas lexicais, mas, como no exemplo abaixo, por repetição.

(13) (...) o caçador foi **correndo correndo correndo** (6C3MR2)

Em 6C3MR2, a criança expressa uma gradação da extensão temporal (aspectualidade) e da extensão espacial (deslocamento) por meio de recursos enquadrados como intensificação. Se desconsiderarmos qualquer um dos tipos de gradação, parte do efeito de sentido a ser alcançado se perde em virtude de suas codependências. Figuram aí gradações de tipo intensivo e quantitativo, via infusão. No caso acima, o processo verbal é modificado por outro processo verbal, o que atesta que a multiplicidade de elementos dos níveis lexicogramaticais que dão suporte à Gradação são amplos.

Ressaltamos que, embora não tenhamos abordado o nível fonológico e grafológico, a Gradação pode ser manifestada por meio de recursos desse nível. Entoação, pausas, acentos frasais e outros elementos de natureza suprasegmental colaboram na marcação de efeitos gradativos sobre os elementos segmentais, principalmente no que concerne a textos orais. No que tange aos textos escritos, marcas paralinguísticas podem também ser examinadas com esse objetivo. Não é, contudo, o objetivo desse trabalho, o qual se encontra longe de esgotar o assunto ainda pouco desenvolvido sob a abordagem da Teoria da Avaliatividade.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGIA**

Nesta seção, explicitaremos os métodos a serem utilizados no desenvolvimento da pesquisa. Como é de nosso interesse analisar as funções que a manifestação da Gradação pode desempenhar, empreenderemos uma pesquisa pautada na ideia de que indícios manifestam a Gradação em textos infantis, considerando, para isso, que essa se dá sob diferentes manifestações e cumpre diferentes funções. Os relatos coletados serão identificados e organizados conforme descreveremos a seguir.

#### **3.1 A pesquisa**

Nossa pesquisa, como já explicitado, se volta para a descrição e interpretação do uso da Gradação em narrativas produzidas por crianças. Pretendemos, com isso, apresentar as diferentes formas de manifestação da Gradação, explicando que funções elas desempenham a depender de sua correlação com outros elementos textuais. Cada escolha lexicogramatical realizada pela criança é assim significativa para a construção de seu texto, nenhuma escolha é em vão ou aleatória, mas, sim, elemento necessário à compreensão total de sua narrativa.

Partindo dessa perspectiva, é de nosso interesse procurar responder a algumas questões necessárias ao desenvolvimento da pesquisa: como a criança faz uso da Gradação em seus textos? Que função cada tipo de Gradação desempenha? Como a Gradação influencia na construção da narrativa infantil?

Essas perguntas conduziram este trabalho e nos levaram às hipóteses que se seguem.

As crianças fazem uso de recursos gradativos que incidem sobre elementos experienciais, o que assegura a ocorrência da Gradação sobre significados ideacionais, bem como sobre elementos avaliativos, o que regula a expressão emotiva e dialógica da criança com aquilo que lhe é perceptível e que é expresso por meio do texto.

A depender de seu propósito comunicativo, a Gradação é utilizada pela criança de diferentes formas, o que se reflete no tipo de Gradação utilizado e nos recursos lexicogramaticais para expressão gradativa. Quando isso ocorre por meio de Foco, outros fatores como seleção e disposição da informação, recategorização e saliência cognitiva de referentes contribuem para a elaboração do texto. Já a ocorrência graduada via Força incide

sobre determinados elementos dentro da cláusula, modificando participantes, processos, atributos e circunstâncias.

Essa incidência por meio de Força realça a expressão graduada e pode funcionar como um modo de dar relevo a um elemento específico em função de seu papel no texto. O Foco por sua vez parece funcionar como mecanismo de textualidade. Nesse sentido, o Foco pode estar ligado à correferencialidade, à orientação argumentativa, à metaenunciação, dentre outros fatores textuais (cf. KOCH, 2009).

### 3.2 O *corpus*

O *corpus* desta pesquisa é composto por dezenove relatos orais produzidos ao longo de quatro meses (fevereiro/2011 a junho/2011), por onze crianças, em faixa etária de 05 a 11 anos, de uma instituição ligada ao Governo do Estado do Ceará que tem como objetivo o acolhimento de crianças que se encontram abandonadas.

Durante março, abril e meados de maio, eu e um bolsista de graduação desenvolvíamos atividades com os meninos às sextas e com as meninas aos sábados. Alternávamos entre narrar um gênero ligado ao universo infantil (conto de fadas, fábula) e pedir para que eles nos narrassem histórias sem especificar qualquer característica de modo a tentar não direcionar o relato da criança.

Durante o restante do mês de maio e todo o mês de junho, optamos por pedir às crianças que se mostravam interessadas em ouvir e em narrar histórias que o fizessem. Não especificamos, contudo, os tipos e/ou os gêneros textuais a serem narrados. As narrativas foram coletadas através de um gravador digital (*Sony*) que era entregue às crianças durante o momento de sua narração.

Todas essas atividades foram realizadas e monitoradas pelos pesquisadores, resultando em uma pesquisa participativa, embora tenhamos buscado manter um distanciamento com o objetivo de não comprometer as informações coletadas até o momento.

Quanto à organização dessas informações, as gravações foram transferidas para *notebook* e transcritas por mim com base no modelo de transcrição do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta no Brasil (NURC), observando, principalmente, as marcações que interferem diretamente em nossa pesquisa.

Preservamos a identidade dos sujeitos de nossa pesquisa para possibilitarmos sua segurança, assim como por acreditarmos que não se faz necessário frente ao objeto dessa

pesquisa – gradação em narrativas infantis. Interessa-nos a natureza dos textos orais produzidos. As transcrições são identificadas, portanto, através de um código assim elaborado: Idade, numeração para identificar a criança, sexo, número do relato produzido por ela – em alguns casos, uma mesma criança produziu mais de uma narrativa. As transcrições seguem em anexo identificadas por esse código. Assim, o primeiro relato de uma menina de 8 anos, será assim identificado: 8C1FR1.

Cada categoria do sistema da Gradação será observada seguindo as subcategorias dos subsistemas observados, Foco e Força. Os relatos se encontram assim distribuídos:

Tabela 6 – Relação entre faixa etária, número de crianças participantes da pesquisa e quantidade de relatos produzidos

Faixa etária	Qtde. de crianças	Qtde. de relatos
05 anos	03	04
06 anos	01	03
07 anos	01	04
08 anos	03	04
09 anos	01	02
10 anos	01	01
11 anos	01	01

### 3.3 As categorias de análise

É nosso interesse descrever e analisar os usos que as crianças fazem da Gradação em seus textos de modo que, sendo um sistema que atua sobre a Atitude e o Engajamento, as marcas gradativas veiculam um comprometimento da criança com o seu texto face a seu interlocutor. Assim, seja pela Acentuação ou Atenuação da prototipicidade de um elemento atitudinal ou dialógico, ou ainda pela Força com que a criança grada um dado elemento, ela se insere em seu discurso.

Observamos, no que tange ao Foco gradativo, as relações de Acentuação e de Atenuação, que parecem estar ligadas à gradação textual em que, muitas vezes, colabora para a progressão tópica ou marca recursos argumentativos. As relações de Força parecem se ligar a elementos lexicogramaticais, incidindo sobre qualidades, processos, modalidades, termos experienciais, atitudinais, dentre outros a depender do recurso – intensificadores ou quantificadores. Consideramos também que, em muitos casos, os elementos gradativos aparecem em correlação, assim Foco e Força devem ser compreendidos em alguns casos por sua interrelação, cada um cumprindo uma dada função.

Para nossa análise, consideramos, portanto, os seguintes elementos:

Tabela 7 – Categorias do Sistema de Gradação

FOCO	FORÇA
<b>Acentuação</b> <b>Atenuação</b>	<b>Intensificação</b> Isolamento Maximização Lexicalização Repetição Processos verbais Metáfora <b>Quantificação</b> Quantidade Extensão

Ressaltamos que, por se tratar de texto oral, há determinadas especificidades que precisamos considerar no momento de marcar a Gradação. Embora não tenhamos optado por analisar aspectos suprasegmentais como velocidade de fala, entonação e outros, como manifestações da Gradação, reconhecemos que eles devem ser foco de estudo posterior. Em alguns casos de repetição, por exemplo, a velocidade de fala pode delimitar se uma dada produção é gradativa ou se se configura apenas como característica de fala, ocasionando truncamento em função da organização da informação.

Organizamos a análise conforme os elementos dos subsistemas da Gradação descritos por Martin e White (2005). Acrescentamos as categorias mistas aos sistemas gradativos já propostos de modo que, para além das categorias já previstas pela Teoria da Avaliatividade, a Gradação decorre do entrecruzamento das categorias de Foco, de Força e de Foco e Força simultaneamente.

Tais subsistemas serão considerados ainda em seu cruzamento com outras categorias de natureza sintática, semântica e pragmático-discursiva, quais sejam: recursos lexicogramaticais utilizados para manifestação das categorias gradativas, incidência sobre elementos atitudinais, incidência sobre elementos de engajamento, estatuto informacional, grau de empatia e recategorização.

Os critérios para análise do Estatuto Informacional e do Grau de Empatia seguem a proposta de Lima (2009), segundo a qual, a hierarquia de empatia (LANGACKER, 1991 *apud* LIMA, 2009) se organiza da seguinte forma:

falante > ouvinte > humano > animal objeto > físico > entidade abstrata

Consideramos essa classificação para a análise dos sintagmas nominais graduados nos textos infantis. Quanto ao estatuto informacional, baseamo-nos em Lima (2009) acerca da familiaridade presumida em que classifica o sintagma quanto à distinção dado/novo/inferível baseada em Prince (1981; 1992 *apud* LIMA, 2009).

O critério de Recategorização é baseado em Koch (2009), que propõe nove funções cognitivo-discursivas para as expressões nominais referenciais, quais sejam: ativação/reativação na memória, encapsulamento (sumarização) e rotulação, organização macroestrutural, atualização de conhecimentos por meio de glosas realizadas pelo uso de um hiperônimo, especificação por meio da sequência hiperônimo/hipônimo, construção de paráfrases definicionais e didáticas, introdução de informações novas, orientação argumentativa e categorização metaenunciativa de um ato de enunciação.

Acreditamos que as variáveis pragmático-discursivas incidam principalmente sobre as manifestações de Foco, considerando-se que esse subsistema se reflete na seleção e organização de informações por parte da criança. Nesse sentido, o Estatuto Informacional, o Grau de Empatia e a Recategorização serão analisados quanto à sua relação com as ocorrências por Foco. Embora tenhamos feito um levantamento das ocorrências de Força a partir de tais variáveis, tais considerações poderão ser desenvolvidas em trabalho posterior e servir de base para pesquisas sob essa perspectiva.

Consideramos as variáveis sob duas perspectivas: 1) do ponto de vista quantitativo no qual observamos a frequência de uso dos diferentes tipos de Gradação na tentativa de descrevê-los; 2) e do ponto de vista qualitativo em que buscamos explicar a função de cada uso gradativo. Para o procedimento de análise da frequência, utilizamos o software livre PSPP.

Cada ocorrência foi considerada dentro da cláusula em que foi realizada. Para a análise do sistema de Força, enfatizamos suas subdivisões e suas correlações, bem como os recursos pelos quais é realizada. Apresentamos os dados referentes às demais variáveis e descrevemos sucintamente sua imbricação. Quanto à análise do sistema de Foco e sua correlação com o sistema de Força, consideramos além dos recursos lexicogramaticais, as variáveis pragmático-discursivas já citadas. Os sistemas avaliativos de Atitude e Engajamento não parecem exercer forte influência sobre o sistema de Gradação. Concordamos com Martin e White (2005) quando situam o sistema da Gradação como o regulador dos demais sistemas avaliativos, sendo ele a incidir sobre as categorias atitudinais e de engajamento, o que teve baixa repercussão em nosso trabalho.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISE

Procuramos descrever e analisar nessa seção as ocorrências de Gradação nos dezenove relatos produzidos pelas crianças. Abordaremos primeiramente a descrição das ocorrências dos subtipos gradativos explicitados do seguinte modo: manifestação de Gradação por meio de Foco, considerando suas subdivisões - Acentuação, Atenuação ou ambos; por Força, manifestadas por Isolamento, Repetição, Maximização, Lexicalização, Metáfora, Processos Verbais: vigor, Quantidade e/ou Extensão; e, em seguida, por Foco e Força simultaneamente.

Em cada subtipo citado acima, tais ocorrências são analisadas segundo as demais variáveis: Recursos lexicogramaticais, Sistema de Atitude, Sistema de Engajamento, Estatuto Informacional, Grau de Empatia e Recategorização.

#### 4.1 Manifestação da Gradação

Nos dezenove textos analisados, encontramos 200 ocorrências de Gradação, as quais foram agrupadas nos subsistemas de *Foco* e *Força* apresentados por Martin e White (2005). Propomos neste trabalho a consideração de determinadas formas de Gradação em uma categoria mista que envolve simultaneamente traços de *Foco* e traços de *Força*. Foram consideradas categorias mistas também o uso simultâneo de subdivisões de cada um dos sistemas referidos: logo, será considerada ocorrência mista quando *Acentuação* e *Atenuação* ocorrerem ao mesmo tempo, compondo assim o uso das duas subcategorias de *Foco*, ou quando *Intensificação* e *Quantificação*, e suas respectivas subdivisões, ocorrerem também simultaneamente, compondo o uso das subcategorias de *Força*.

A tabela abaixo mostra a distribuição das 200 ocorrências de Gradação, considerando a sua frequência de manifestação. O maior uso da Gradação se manifesta por meio de *Força*, correspondendo a 78% das ocorrências analisadas. Observa-se ainda que a *Força* incide também sobre os 18% de ocorrências que se manifestam pela categoria mista, tendo em vista que mesclam características de *Foco* e *Força*. Poucos são os casos em que há ocorrência somente de *Foco*, 4%.

Tabela 8 – Frequência de uso das categorias de Gradação

GRADAÇÃO	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Foco	8	4
Força	156	78
Misto	36	18
Total	200	100,0

#### 4.1.1 Ocorrências de Foco por Acentuação e Atenuação

O sistema de Gradação por Acentuação e Atenuação se manifesta em poucos casos dentre o total de ocorrências percebidas no *corpus*. Tal fator se deve talvez à complexidade na utilização do sistema de Foco, visto que ele atua como mecanismo de recategorização, cumprindo, muitas vezes, funções textuais, em que ora se especifica ou se generaliza um dado referente, ora se acrescenta um determinado atributo ou se agregam novas informações e, ainda, cumprindo uma dada função de reforço. Constitui-se, portanto, como um modo de textualização. No que concerne ao sistema de Força, os mecanismos utilizados atuam, em geral, sobre os elementos existentes na cláusula, modificando seus valores conforme uma dada escalabilidade.

Os excertos que manifestam Gradação unicamente por Foco estão dispostos abaixo:

- (14) ligou pra coisa pra Kombi (8C1FR1)
- (15) "tem mesmo" (9C2FR2)
- (16) mato...mata pra caçar lenha (9C2FR2)
- (17) ela abriu a porta quando ela foi ela foi abrir o.. o coisa... a fazenda a porta da fazenda (6C3MR2)
- (18) quando ela foi/ia fazer assim no menino pra/prá agarrar ele pra matar ele (7C6MR2)
- (19) um dia desses (11C8FR1)
- (20) veio um príncipe (...) veio o José (10C9FR1)
- (21) se ela era mesmo a mãe dela (10C9FR1)

Nos trechos 14, 16, 18 e 20, os referentes mantêm entre si uma relação de especificação na cláusula em que estão situados. Há o estabelecimento de um valor de proximidade, definitude ou especificidade na passagem de um referente ao outro nos conjuntos *coisa-kombi*, *mato-mata pra caçar lenha*, *fazer assim-agarrar-matar*, *príncipe-José*. Elencados os traços que compõem Acentuação e Atenuação (cf. Seção 2.3.3.1), tais ocorrências de Foco se dão por meio de Acentuação, visto que seus valores recebem traços de [+ preciso], [+ próximo], [+ prototípico], [+ específico] e/ou [+ definido] em sua relação com os outros elementos da cláusula.

Em “ligou pra coisa pra Kombi”, estabelece-se a relação de generalidade para especificidade. O traço semântico de [+ generalidade] recai no termo *coisa* em oposição a [+

especificidade] de *Kombi*. O grau de abrangência do termo *coisa* colabora para uma relação gradativa por meio de Acentuação. A especificação a que *coisa* se refere vem cumprir a necessidade de previsibilidade. A mesma noção de vagueza aparece em 17 em função do uso de *coisa*, no entanto, manifestando uma categoria mista de Foco.

No trecho 16, há a complementaridade do termo *mato*. Não se trata aqui de qualquer elemento, mas algo específico que cumpra a função desejada: o local para se achar lenha é circunscrito àquele definido pela criança. Considerar o conjunto mais geral significa não atender ao critério específico necessário à execução da ação.

Em 18, a carga semântica do verbo marca a Gradação por Foco: em *fazer assim-agarrar-matar*, a carga de Julgamento por sanção social é fortemente acentuada, tendo em vista que *matar* culmina como ação sancionada negativamente do ponto de vista legal, social e culturalmente estabelecido, ao passo que tal carga semântica não se manifesta nos demais processos.

A precisão de 20, por sua vez, é estabelecida por meio da pessoalidade atribuída ao referente: a criança não faz referência a qualquer príncipe, mas a José. O nome próprio atribui um maior grau de particularidade ao referente, tornando mais precisa a entidade a que se relaciona em função do papel central que desempenha na narrativa. Por essa relação, o grau de empatia ressalta um grau maior de saliência.

Já nos trechos 15 e 21, a Acentuação se dá sobre o processo, sendo os valores experienciais<sup>9</sup> – relacional e existencial, respectivamente –, reiterados e definidos pelo reforço *mesmo*. Em 15, não nos parece que há a marcação de um termo mais prototípico como no exemplo citado por Martin e White (2005), “Ele tocava um jazz *de verdade*”, considerando sobretudo a incidência sobre a entidade. Nas marcas de Foco por Acentuação, temos observado que o processo pode ser também graduado no sentido de atestar o seu valor ideacional. Já em 21, o reforço recai sobre o atributo *ser* + *mãe*, acentuando-o.

Em 17, há a realização de Acentuação e Atenuação simultaneamente, caracterizando uma ocorrência mista. Na passagem de *porta* para *coisa*, há uma atenuação no valor da entidade, passando a um sentido vago. A entidade adquire [- precisão], [- especificidade] e [- definitude]. Em seguida, no desenvolvimento de seu texto, a criança apresenta o espaço de que se trata, *fazenda*, para situar de que porta se trata: *a porta da fazenda*, adquirindo um traço de [+ precisão], [+ especificidade] e [+ definitude] não apenas em relação aos referentes

---

<sup>9</sup> cf. Transitividade Verbal (HALLIDAY, 2004).

anteriores, *fazenda* e *coisa*, mas também em relação ao primeiro, *porta*, acentuando e delimitando o referente em foco.

Ao contrário das demais, o trecho 19 manifesta Gradação por Atenuação. A generalidade da expressão *um dia desses* não situa temporalmente o interlocutor do texto. Semanticamente, as noções de generalidade e de vagueza parecem estar ligadas ao distanciamento do Foco. A extensão de tempo talvez não seja quantificada em função dos traços [- preciso], [- específico] e [- definido]. Formulamos, para isso, a hipótese de que, enquanto circunstante, tal expressão tenha apenas a função de ambientar a realização da ação.

#### 4.1.1.1 Foco e recursos lexicogramaticais

Os recursos lexicogramaticais que realizam a Gradação unicamente por Foco compreendem: advérbio, reforço, hiperônimo, substantivo e um caso de uso de dois recursos, sendo artigo indefinido e pronome.

A Gradação exclusivamente por Acentuação se dá por meio de advérbio, reforço, hiperônimo, pronome e substantivo. Em 15, o advérbio funciona como recurso de acentuação sobre o processo, como explicitado no tópico anterior, reforçando seu valor relacional. Já em 21, o advérbio reforça o conjunto *processo-atributo*.

A manifestação da categoria mista se dá pela relação mantida entre os referentes por meio de hiperonímia, dada a abrangência do termo *coisa*, que está entre o primeiro referente, *porta*, e os demais, *fazenda* e *porta da fazenda*. Considere-se, além da marcação hiperônimo/hipônimo, a passagem de *fazenda* a epíteto de *porta*, configurando um sintagma mais específico.

O uso de hiperônimo acentua a passagem de *coisa* para *kombi* no excerto 14. Em outros casos (cf. Categorias mistas e recursos lexicogramaticais), mantém-se essa relação de hiperonímia marcada pelo uso do termo *coisa*, o qual é, em seguida, especificado por algum referente mais determinado.

Também pelo recurso da hiperonímia, dá-se o grupo *fazer assim-agarrar-matar*, mais especificamente entre conjunto de ações expressos pelo processo material *fazer* e aqueles que se enquadram como seus subtipos, *agarrar* e *matar*. Em termos de referenciação, há ainda *menino* e *ele*, no entanto, em graus de especificidade, parece-nos neutra a recategorização, talvez em função do grau de empatia permanecer no mesmo nível de saliência cognitiva.

Em 20, mesmo havendo a manutenção do grau de empatia – ambos marcam uma terceira pessoa – e o uso do mesmo recurso – substantivo – não há a manutenção da neutralidade. O substantivo próprio especifica o segundo referente, ou seja, considerando a classe de príncipes, interessa especificamente *José*.

A utilização de dois recursos se dá no excerto 19, único caso em que ocorre Atenuação, a qual é marcada pela indefinição do artigo e pelo uso do pronome que não tem sua marcação atestada no discurso de que faz parte.

Ressaltamos aqui o trecho 16 pois a Acentuação é dada pelo acréscimo de todo o sintagma preposicionado que estabelece a finalidade do núcleo do SN. Essa finalidade corresponde à precisão do termo *mata* em comparação a *mato*.

#### 4.1.1.2 Foco e Sistemas Avaliativos

Os subsistemas de Foco, Acentuação e Atenuação, foram considerados em seu cruzamento com elementos atitudinais e de Engajamento. Em apenas um caso na categoria de Foco houve incidência sobre um elemento atitudinal, a saber: no excerto 18, há o uso da Gradação sob processos que expressam Julgamento por Sanção Social. A baixa frequência implica dizer que nos textos analisados, valores emotivos, estéticos e éticos usualmente não aparecem mais ou menos específicos ou prototípicos, talvez, pelo seu valor subjetivo.

Os casos de Engajamento, por sua vez, recaíram quase todos sobre o subsistema de Monoglossia, o que se dá também em quase todas as ocorrências: apenas 13 usos de gradação expressam um Engajamento por Heteroglossia. Uma hipótese é de que, por se tratar de textos narrativos, há uma tendência para o apagamento de outros pontos de vista, já que se omitem as modalizações e as marcações de processos verbais. Dessa forma, autor/leitor ou falante/ouvinte tendem a ser apagados do texto.

A única ocorrência que consideramos como Heteroglossia é a do trecho 15 por se tratar de um diálogo estabelecido no próprio texto, embora não se configure como a expressão da fala de um interlocutor no processo de comunicação, mas de um interlocutor dentro da própria narração.

Como as gradações por Acentuação e Atenuação se dão por outros tipos de processos, sejam eles existenciais, relacionais ou materiais, e de participantes ou entidades que não veiculam a expressão opinativa do interlocutor, a maioria das ocorrências se dá por Monoglossia.

#### 4.1.1.3 Foco e variáveis pragmático-discursivas

No que concerne às variáveis pragmático-discursivas, observamos: o Estatuto Informacional a fim de identificar se o SN constitui informação nova, dada ou inferível; a Saliência Cognitiva, considerando para isso o grau de empatia do SN, se mais ou menos saliente; e a Recategorização do SN. No que concerne a suas relações com as ocorrências de Gradação por Foco, 62,5% das ocorrências se enquadram nesse cruzamento, conforme se pode observar na tabela abaixo:

Tabela 9 – Foco e Estatuto Informacional

Tipo de Gradação	Inf. Nova	Inf. Dada	Inf. Inferível	Não se aplica	Total
<b>Foco</b>	3	2	-	3	8
	37,5%	25,0%	,0%	37,5%	100,0%

Como é possível observar, das 8 ocorrências de Foco, 3 se apresentam como informações novas e 2 como informações dadas, sendo as demais casos em que a Gradação não se manifesta em um SN. O acréscimo de informações novas está ligado em alguns casos à remodelação do discurso em função da especificidade do referente, como é o caso de *mato... mata pra caçar lenha* (9C2FR2) ou (...) *abrir o.. o coisa... a fazenda a porta da fazenda* (6C3MR2). Como exemplo de informação dada, o excerto (...) *fazer assim no menino pra/pra agarrar ele pra matar ele* reapresenta o referente relativo ao participante em função de especificar o processo do qual participa, já que ambos estão correlacionados. Isso se liga ao grau de empatia dado que nos dois primeiros casos, a informação nova é especificada em razão da ambientação das ações que ocorrem, manifestando um baixo grau de saliência cognitiva, pois tendem a exercer papel de Fundo para a narrativa. Nesse último, ao contrário, o grau de empatia tem alto índice apesar da informação referencial ser dada, assim o processo ganha destaque sem se deixar de considerar o papel do participante em questão, o qual exerce papel de Figura, ganhando relevo na narrativa.

Em relação ao grau de empatia, 37,5% das ocorrências possui um grau maior de saliência enquanto 25% possui grau menor:

Tabela 10 – Foco e Grau de Empatia

Tipo de Gradação	Mais saliente	Menos saliente	Não se aplica	Total
<b>Foco</b>	3	2	3	8
	37,5%	25,0%	37,5%	100,0%

As ocorrências conforme a recategorização, no entanto, se distribuem de modo mais heterogêneo, como pode ser visto na tabela que se segue:

Tabela 11 – Foco e Recategorização

Tipo de Gradação	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	Tipo 5	Tipo 6	Tipo 7	Não se aplica	Total
Foco	1	0	0	1	2	1	0	3	8
	12,5%	0%	0%	12,5%	25,0%	12,5%	0%	37,5%	100,0%

Os diferentes tipos de Recategorização correspondem a: tipo 1 – Ativação e reativação na memória; tipo 2 – Encapsulamento (sumarização) e rotulação; tipo 3 – Organização macroestrutural; tipo 4 – Especificação por meio da sequência hiperônimo/hipônimo; tipo 5 – Introdução de informações novas; tipo 6 – Orientação argumentativa; tipo 7 – Categorização metaenunciativa de um ato de enunciação.

Os casos de acréscimos de informações novas (tipo 5) correspondem à Acentuação de determinados referentes vagos que passam a ser melhor definidos por meio da especificação de outro referente, o que é possível de ser visto na correlação *coisa > Kombi*. No caso de especificação por meio de hiperônimo (tipo 4), o referente já é de conhecimento dos interlocutores e recebe uma especificação por meio de atributo ou de epíteto, como se vê *porta – coisa – porta da fazenda*. A ativação referencial na memória (tipo 1) ocorre em casos que a Gradação se define em torno do papel de um dado elemento semântico, o qual precisa ser retomado e reatualizado no discurso, como em *fazer assim–agarrar–matar* em que o participante é, a todo momento, reatualizado no discurso. Quanto à orientação argumentativa (tipo 6), o referente expressa o desenvolvimento de um determinado ponto de vista do falante/escritor, o qual, em nossas ocorrências de Foco se manifesta em *se ela era mesmo a mãe dela*, a fim de se definir as características ou atributos necessários à definição do participante como *mãe*.

#### 4.1.2 Ocorrências de Força por Intensificação e Quantificação

Ao contrário dos casos manifestados por Foco, não abordamos as ocorrências de Força individualmente dada a sua extensão. Optamos por descrevê-las segundo as subcategorias manifestadas e por seu entrecruzamento. Para cada categoria, apresentamos trechos de nosso *corpus* que ilustram o fenômeno analisado.

O subsistema *Força* é o que mais se manifesta nos textos infantis. Se considerarmos suas ocorrências sem o cruzamento com o subsistema *Foco*, obtemos a seguinte frequência conforme cada subtipo de *Força*:

Tabela 12 – Frequência de uso dos subtipos de Força

Subtipos de <i>Força</i>	Frequência	Percentual
Isolamento	22	14,10%
Repetição	41	26,28%
Maximização	1	0,64%
Lexicalização	12	7,69%
Quantidade	6	3,84%
Extensão	2	1,28%
2 categorias	53	33,97%
3 categorias	17	10,89%
4+ categorias	2	1,28%
Total	156	

Tais manifestações nos mostram que os subtipos de Gradação por Força mais utilizados pelas crianças são a coocorrência de duas categorias ao mesmo tempo, mais especificamente, Isolamento e Extensão em função da recorrência de expressões construídas com *lá* + circunstante.

Assim, a primeira manifestação de *Força* utilizada pelas crianças ocorre por meio das seguintes subcategorias, dentre aquelas que manifestam Intensificação e aquelas que manifestam Quantificação, organizadas conforme podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 13 – Entrecruzamento de 2 subcategorias do sistema de Força

Subcategorias de Força		Ocorrências
Lexicalização	Extensão	6
	Quantidade	5
	Maximização	6
	Isolamento	5
Isolamento	Extensão	24
	Quantidade	2
Repetição	Extensão	3
	Isolamento	3
Total		54

As correlações entre as subcategorias de *Força*, como é possível ver, são estabelecidas, em geral, com maior frequência entre os elementos de *Intensificação* –

Lexicalização, Isolamento e Repetição – e os de *Quantificação* – Extensão e Quantidade -, correspondendo a 74,07%. A ocorrência de dois subtipos de Intensificação é baixa, 25,93%, e entre dois subtipos de Quantificação não houve qualquer caso, salvo se considerarmos uma coinfluência entre os subtipos de Extensão – temporal e espacial – ou de Quantidade. Dentre as três categorias da Gradação por *Força*, aquela que as crianças mais utilizam é o Isolamento, 48,14%, sendo a Lexicalização também bastante utilizada, 40,74%.

Optamos por organizar a tabela em torno das categorias *Lexicalização*, *Isolamento* e *Repetição*, pois elas parecem incidir sobre as demais, graduando-as. Assim, a extensão espacial, por exemplo, é manifestada por um dado item lexical que, em si, já expressa a noção de espacialidade ou por um lexema que modifica outro item lexical, graduando as noções dimensional, temporal, espacial, quantitativa, dentre outras. Os trechos abaixo expressam essa correlação:

- (22) **perto** de casa (8C1FR1)
- (23) **perto** do açude (8C5MR2)
- (24) aí o homem disse que tinha **pouco espaço** lá (8C5MR1)

Em 22 e 23, a carga semântica de *pouca distância* é expressa pelo lexema *perto*. O mesmo item lexical, portanto, agrega a Intensificação de *menor/pouco* ligada à Lexicalização e à Quantificação em termos de distância ligada à Extensão espacial. Em 24, o sentido de espacialidade, *espaço*, é modificado pelo epíteto *pouco*, o qual agrega o valor gradual e modifica o elemento núcleo do sintagma. Nos três, a espacialidade é definida em função de um locativo: *de casa*, em 8C1FR1; *do açude*, em 8C5MR2; *lá*, em 8C5MR1. Essas realizações espaciais por meio de Extensão servem de ambientação para as narrativas e situam os acontecimentos e as personagens em relação ao desenvolvimento da ação. Tendem, em geral, a apresentar baixo relevo discursivo, como Fundo, nas narrativas, no entanto são necessárias para circunstanciar o desenvolvimento do texto.

O cruzamento das categorias Lexicalização e Maximização tem sua explicação ligada ao recurso morfosintático utilizado, pois o uso dos pronomes indefinidos contribuem para a Maximização de outro lexema por eles modificado. Logo, o pronome *todo*, por exemplo, potencializa a noção expressa pelo elemento que o acompanha na cadeia sintagmática. Isso pode ser visto em:

- (25) eu rodei pra **todo canto** (8C1FR1)
- (26) aí **todo dia** ela vai (9C2FR1)
- (27) aí ela saiu correndo pra **todo lugar** (6C3MR2)

Em 25, 26 e 27, *todo* é utilizado para maximizar, respectivamente, *canto* (8C1FR1), *dia* (9C2FR1) e *lugar* (6C3MR2). Da mesma forma que na relação entre Lexicalização e Extensão, em que o mesmo item lexical pode expressar ambas as formas de gradação, também aqui a Maximização e a Lexicalização são manifestadas pelo mesmo lexema, *todo*. Esse item linguístico gradua, como se pode observar, outra palavra. Outra forma de expressar Maximização pode ocorrer pelo uso de *maior* e *menor*, como em 28.

(28) **maior** do mundo (8C5MR2)

Nessa última ocorrência, o advérbio, que usualmente teria um emprego comparativo entre dois outros termos, situa o elemento graduado no topo da escala gradativa, auxiliado pelo complemento *do mundo*. Isso implica no estabelecimento de um conjunto de todas as coisas do mundo, em que um de seus termos adquire o atributo acima referido. Também nesse trecho, o termo, por si só, implica o valor gradual, nesse caso, em seu grau máximo.

A Lexicalização, quando expressa juntamente à Quantidade, apresenta um item lexical que gradua outra palavra, expressando a quantidade de algo, seja essa quantidade definida ou não. No *corpus* desta pesquisa, as crianças fazem uso de advérbios, pronomes e quantificadores na construção desse tipo de Gradação.

(29) mãe aqui tem **muito** estuprador (9C2FR2)

(30) um **bocado** de criança na sala (6C3MR3)

(31) “se tu disser essa porra aí ma/ô eu caio **mais uma** vez” (8C5MR1)

Em 29, o pronome é responsável pela gradação quantitativa dos participantes na cláusula. No caso em questão, o uso de *muito* sobre um elemento experiencial contribui para a expressão de valor quantitativo. Em alguns casos, como *muito bem*, por exemplo, o elemento atitudinal não incorpora uma gradação por quantidade. A modificação da classe do elemento *muito* é causada pelo seu valor quantitativo ou intensificador: o primeiro o torna pronome, o segundo, advérbio.

O trecho 30 é graduado pelo uso do quantificador *bocado*. Esse quantificador expressa a indefinição do número de participantes se comparado a 31, quando o numeral especifica uma dada quantidade. A noção de “definitude” talvez decorra da relevância da informação para o desenvolvimento do texto: em 30, a narrativa gira mais em torno da “mulher do corredor” do que das crianças que sofrem a ação.

Em 31, a Lexicalização e a Quantidade são expressas por meio de advérbio e numeral. A gradação, nesse caso, circunstancia o processo realizado: a execução da ação subsequente depende da circunstância estabelecida, *se tu disser (...) mais uma vez*.

A Lexicalização ocorre ainda seguida de Isolamento:

- (32) meteu a **chibatada** (8C5MR1)
- (33) ela subiu a roupa **bem ligeiro** e se esqueceu até da chinela dela (9C2FR2)

Em 32 e 33, a relação entre Lexicalização e Isolamento é expressa de diferentes formas. Em 32, o lexema *chibata* expressa, decorrente de seu sentido pleno, um valor acrescido de *bater*. A criança acrescenta ainda, à forma lexemática, o sufixo *-ada*, que intensifica a noção já expressa. Em 33, não há a utilização de afixos para sinalizar o Isolamento, mas de elementos gramaticais que intensificam itens lexicais: em *bem ligeiro*, o adjetivo já expressa a ideia de maior velocidade, a qual é intensificada pelo uso do advérbio. A noção de rapidez é, também, intensificada pela cláusula que se segue: “e se esqueceu *até* da chinela”, em que o *até* funciona como um reforço do processo.

O Isolamento ocorre simultaneamente com Extensão e Quantidade. Parte das realizações de Extensão intensificadas por Isolamento se dá em função de construções com o advérbio *lá*, como dito anteriormente, que modifica outro advérbio, em geral, de lugar. Podemos observar tal realização nas seguintes ocorrências:

- (34) **lá** pra dentro (9C2FR2)
- (35) o lobo mau foi lá tava lá... tava **lá** na casa (6C3MR2)
- (36) tem um porco **lá** em casa (8C5MR2)
- (37) apareceu **lá** dentro do armário (7C6MR2)

Nas quatro ocorrências, o *lá* modifica um circunstante espacial: *pra dentro*, *na casa*, *em casa* e *dentro do armário*. O emprego do *lá*, por si mesmo, não implica em Gradação por Intensificação, mas uma circunstância. É em sua relação com outro circunstante, seja de espaço ou não, que ele vem a adquirir o traço de Intensificação. Isso faz com que o circunstante ganhe realce dentro da cláusula.

Os casos de Isolamento e Quantidade ocorrem em:

- (38) as **duas fadinha** (5C4FR1)
- (39) ele levou **só uma** (7C6MR4)

Em ambas, a Quantidade é expressa pelo uso de numerais. Em 38, o Isolamento não está diretamente associado à Quantidade como em 39, mas ambos estão ligados à modificação

do participante, *fadinha*. Em 39, ao contrário, a quantidade, expressa por *uma*, tem sua escala descendente intensificada ao máximo pelo uso do advérbio *só*.

A Repetição tem sua realização compartilhada com três outros subtipos de Força: Extensão, Quantidade e Isolamento. Do mesmo modo que a manifestação unicamente de Repetição ocorre sobre participantes, processos, circunstantes, atributos e cláusulas, o mesmo se dá em sua correlação com outras categorias.

Em sua realização concomitante à Extensão, a Repetição pode intensificar uma noção temporal ou espacial, conforme vemos a seguir:

- (40) ainda bem que ela ia levar.. um vestido... inda bem que ela ia levando um vestido (9C2FR2)
- (41) o caçador foi **correndo correndo correndo** (6C3MR2)
- (42) **tÉ té** de noite (7C6MR3)

Nos dois primeiros casos, a repetição ocasiona uma Extensão temporal, ambas em função da aplicação do gerúndio. Em 40, ao repetir a cláusula, a criança altera a locução verbal, que passa a expressar o sentido de atividade em curso no lugar da futuridade antes construída. A repetição nesse caso serve para a aspectualização do processo. Tal aspectualização ocorre também no processo material de 41, nesse caso, sem a oposição entre o gerúndio e outra marcação verbal. A Extensão temporal se manifesta em 41 pela manutenção da duração processual. Em 42, a duplicação da preposição acarreta prolongamento da extensão temporal, tendo em vista também o complemento.

Quanto às correlações entre Repetição e Isolamento, a Gradação é manifestada por meio de advérbios e sufixos.

- (43) **só faltava... só faltava** ele morrer (7C6MR4)
- (44) ele ficou **só só** levando espadada (7C6MR4)
- (45) **a outra** voando **a outra** fazendo a **casinha** (5C4FR1)

O advérbio *só* intensifica o processo tanto em 42 quanto em 43. No entanto, em 42, há a Repetição do verbo e do advérbio ao passo que, em 43, a repetição só ocorre sobre o intensificador.

O trecho 44 não estabelece relação direta entre os elementos graduados. A Repetição se dá sobre os participantes com função de Ator, *outra*, e o Isolamento sobre o participante com a função de Meta, *casinha*. A relação é estabelecida ao considerarmos que a repetição situa os participantes de acordo com seus processos e com a carga semântica de seus papéis.

Nesse sentido, a Meta do participante repetido é modificada em relação à Meta do primeiro, que não ocorre – só o processo é apresentado.

O segundo tipo de Gradação mais utilizado pelas crianças é a Repetição. Acreditamos que alguns fatores extralinguísticos sejam responsáveis pela aparição dessas manifestações. Primeiramente, a modalidade oral dos textos coletados contribui para a alta incidência desse tipo de Gradação em razão do baixo planejamento na produção textual, da reatualização de informações e da instantaneidade da fala. Um *corpus* escrito provavelmente influenciaria a manifestação de Gradação por Força. Consideramos que o registro – formal ou informal –, o grau de escolaridade e a faixa etária também possam influenciar o uso dessas gradações.

Ainda que a quantidade de relatos por criança e a quantidade de crianças, considerando cada uma das categorias extralinguísticas, não nos permita fazer uma generalização, observamos, por exemplo, que o relato de 10C9FR1 possui quatro repetições de itens lexicogramaticais, sendo dois participantes, um circunstante e uma cláusula composta de processo + participante. A repetição dos participantes se dá pela centralidade de seus papéis na narrativa – “a planta” e “bruxa”; o circunstante é repetido em um momento específico da narrativa para ambientar o problema e, em seguida, a solução; a repetição da cláusula, por sua vez, se dá em função do estabelecimento do Agente: *aí ela ele* pegou e cortou os cabelos dela *aí a mãe dela* pegou e morreu cortou os cabelos dela os cabelos dela.

De outro modo, vemos em relatos como o de 9C2FR1, que a repetição pronominal se dá durante o desenvolvimento de todo o texto por meio dos participantes *eu* e *ela*, tanto nos processos verbais, *dizer*, como nos demais processos – relacionais, materiais e mentais. A intensificação nesse caso recai sobre os papéis de Agente, os quais tendem a ser mantidos durante todo o relato, não manifestando variação funcional aparente.

Dessa forma, as repetições lexicogramaticais que se encontram em uma mesma cláusula, seja simples ou complexa, parecem manifestar diferentes funções a depender do contexto ao passo que a repetição de um item lexicogramatical durante o texto, principalmente quando se trata de pronome, tende a manter uma mesma progressão temática, o que faz com que o ponto de partida da mensagem seja sempre o mesmo. Por outro lado, essa repetição parece focalizar um dado referente, imprimindo-lhe um maior grau de importância no texto.

Saliente-se que em alguns casos, a repetição pode ser utilizada com outro(s) subtipo(s) de Gradação, configurando-se como o entrecruzamento entre duas ou mais categorias. Considere-se como repetição não apenas o uso, duas ou mais vezes, de um item

lexical ou gramatical, mas também o uso repetido de sintagmas e, em alguns casos, de cláusulas. Assim consideramos:

- (46) eu **gosto** de brincar **gosto** de viajar com o meu pai (8C1FR1)  
 (47) aí ela num deixa **pra mim fazer a coisa pra ela** aí ela pra ela **pra fazer a coisa pra ela** (8C1FR1)

Em 46, a repetição ocorre sobre o processo verbal, incidindo sobre um elemento atitudinal de natureza apreciativa, logo a Gradação por repetição intensifica tanto o valor do processo como o valor apreciativo positivamente expresso por ele. No trecho 47, a repetição se dá sobre todo o sintagma preposicionado “pra (mim) fazer a coisa pra ela”. Ao contrário de 46, a repetição não está ligada a nenhuma marca atitudinal ou de Engajamento, mas ao complemento do modalizador *deixar* expresso no começo da cláusula.

Podemos observar em nosso *corpus* a ocorrência de repetição de processos, atributos, participantes, circunstantes, conforme tabela 14:

Tabela 14 – Ocorrências de Repetição

<b>Repetição</b>	
Processos	eu <b>gosto</b> de brincar <b>gosto</b> de viajar com o meu pai <b>num deixava eu brincar</b> aí ela <b>num deixava eu brincar</b>
Atributos	a R. deixou eu <b>sozinha</b> no colégio <b>sozinha</b>
Participantes	aí ela num deixa <b>pra mim fazer a coisa pra ela</b> aí ela pra ela <b>pra fazer a coisa pra ela</b> eu chamava <b>R. R. R.</b> <b>cão</b> <b>ele/ela</b>
Circunstantes	<b>era uma vez... era uma vez</b> <b>aí quando ele virou aí quando ele virou</b>

Retomando o que foi dito, a repetição de pronomes pessoais de 3ª pessoa, *ele/ela*, é recorrente em muitos textos. Nesses casos, a proximidade entre os elementos não se expressa como nos outros elementos lexicogramaticais visto que se estendem por todo o texto por sua repetição em cláusulas diversas. É possível que esse tipo de Gradação esteja ligado: 1) ao modo de progressão temática, embora não tenhamos analisado essa variável, 2) ao registro oral, considerando a instantaneidade da produção textual – em um texto escrito, a criança pode lançar mão de outros recursos de recategorização. Contudo, a repetição parece intensificar a função do referente no papel de participante.

Na repetição de itens lexicais em uma mesma cláusula, como os exemplificados na tabela acima, a repetição cumpre funções de intensificar a apreciação, a qualidade de um participante, a causalidade de um determinado processo e a circunstância de uma determinada

ação. Essa forma de Gradação também cumpre a função de retomar determinados elementos linguísticos para dar continuidade ao texto.

Dentre as categorias do sistema Força, a terceira mais utilizada é Isolamento. O Isolamento é expresso por meio dos seguintes recursos: advérbios e afixos.

- (48) só tinha ladrão na rua (9C2FR2)
- (49) era só um menino de fantasia (8C10FR1)
- (50) a história é fadinha (5C4FR1)
- (51) tinha um cordãozão de São Francisco (8C5MR1)
- (52) pegou a cordazona (8C5MR2)

O Isolamento é manifestado nos excertos 48 e 49 por meio do advérbio *só*. No primeiro, incide sobre o processo existencial. Nesse trecho, há uma intensificação descendente na escala gradativa, pois ameniza a existência do participante do processo, *ladrão*, em comparação ao anterior, *estuprador*: “num tem estuprador não?” (...) “Tem não” (...) *só tinha ladrão na rua* (9C2FR2). Também em 49, o processo é de natureza existencial, mas o intensificador modifica diretamente o participante, *um menino de fantasia*, situando-o, do mesmo modo que o 48, na escala gradativa descendente.

Os excertos 50, 51 e 52 exemplificam a realização de Isolamento por afixos. Em todos os casos, o Isolamento se dá sobre um termo experiencial. Em muitos casos em que o Isolamento é manifestado por meio do sufixo *-inho*, parece-nos haver uma marcação de Atitude, em especial, de Afeto. No entanto, a ausência de explicações acerca do uso de afixos como expressões de Afeto dificulta nossa análise acerca do efeito gradativo sobre tais valores. Em 50, a intensificação em *fadinha* sinaliza uma gradação de Afeto ocasionada possivelmente pela alta saliência de grau de empatia e por se configurar como tópico da narrativa. Nos demais, a *Força* expressa pelos sufixos *-zão* e *-zona* graduam dimensionalmente os objetos.

A Lexicalização, enquanto quarta categoria mais utilizada pelas crianças é manifestada principalmente pelo uso de advérbios e adjetivos. No caso dos primeiros, eles exercem uma função de reforço sobre outra palavra; os últimos funcionam como atributo gradativo de uma dada entidade. Os sete trechos abaixo exemplificam as realizações de Gradação por Lexicalização:

- (53) ela não tava **mais** em casa (9C2FR2)
- (54) aí não deu **mais** tempo de ir pra casa (7C6MR3)
- (55) pra ir **mais** o palhaço (7C6MR4)
- (56) tu cai **mesmo** (8C5MR1)
- (57) uma bruxa **muito** mal (10C9FR1)
- (58) não pegou porque era uma **pequena** (7C6MR2)
- (59) aí a casa lá é **grande** (11C8FR1)

Em 53, 54 e 55, a Lexicalização é expressa por meio do advérbio *mais*. No primeiro trecho, o advérbio modifica o processo relacional, *não estar*, marcando a completa ausência do participante. Em 54, o *mais* modifica a entidade *tempo*, em função de cláusula anterior, sendo esta a consequência do processo mental anterior: *eles esqueceram de ir pra casa.. aí não deu mais tempo de ir pra casa*. No terceiro trecho, o *mais* intensifica a noção de companhia, fazendo parte do circunstante.

Em 56, o reforço adverbial é feito com o uso de *mesmo* para reforçar toda a cláusula, garantindo a argumentação desenvolvida no texto da criança. Ao considerar a repetição do conjunto de cláusulas<sup>10</sup> para intensificar os pontos de vista de cada participante, a criança faz uso de *mesmo* para assegurar a realização da ação.

O Isolamento pode ser expresso também pelo advérbio *muito*, como ocorre em 57. Diferente da Quantidade, *muito* aqui gradua um Julgamento e não um elemento experiencial. Por esse motivo, o Julgamento, da mesma forma como ocorre com os outros subsistemas atitudinais, não pode ser analisado considerando-se a quantificação do termo em questão, mas sua intensificação. Em “muitas bruxas más”, o Julgamento ocorre, mas a Gradação se dá sobre o elemento experiencial que, por sua vez, é acompanhado da qualificação julgadora.

Nas ocorrências 58 e 59, a Lexicalização é expressa por meio dos adjetivos *pequena* e *grande*. No primeiro, a qualificação da dimensão da entidade funciona como argumento para a não realização do processo material, *não pegar*. Ainda no desenvolvimento do texto, a execução da ação ocorre quando o elemento é graduado em escala ascendente: *aí pegou uma bem grandona* (7C6MR2). Em 59, a gradação dimensional da casa por meio do atributo *grande* se dá em razão do circunstante espacial *lá*, o que funciona como ambientação da situação-problema que se instaura (cf. relato 11C8FR1).

Há ainda alguns casos especiais de Lexicalização, quais sejam:

(60) meter a **peia** (8C5MR1)

(61) pegar uma **carreira** (8C5MR2)

No primeiro caso, *peia* expressa informalmente a noção de *açoiar*, realizando lexicalmente uma gradação ascendente se tomarmos o campo semântico de *bater*. O uso do verbo *meter* contribui também com esse valor. Da mesma forma, toda a construção *pegar uma carreira* intensifica a noção do verbo *correr*.

<sup>10</sup> Segue a passagem em questão: *aí o cão disse assim: “eu caio...” “tô nem aí, eu caí dentro da minha rede (é o que basta)” “eu caio... tô nem aí eu caí dentro da minha rede (é o que basta)” “eu caio...” “má, se tu disser essa porra aí ma/ô eu caio mais uma vez eu/tu cai mesmo.*

A Gradação por Força se dá ainda pela coocorrência entre 3 categorias, as quais podem ser:

Tabela 15 – Coocorrência de 3 subtipos de Força

Subtipos de Força
Repetição, Lexicalização e Quantidade
Repetição, Lexicalização e Extensão
Repetição, Lexicalização, Maximização
Repetição, Lexicalização e Isolamento
Repetição, Isolamento e Extensão
Lexicalização, Isolamento e Maximização
Lexicalização, Isolamento e Extensão
Lexicalização, Extensão e Maximização

Ilustramos as correlações da tabela com as ocorrências que se seguem:

- (62) meu irmão subiu lá das tela (telha) aí quebraram as tela (...) aí foi aí ficou chovendo  **muito muito muito**  (8C1FR1)
- (63) aí o  **pastor perto da minha casa o pastor perto da minha casa**  me ajudou (8C1FR1)
- (64) aí eu fui peguei as lenha  **tudinho**  (9C2FR2)
- (65) o lobo tava  **bem pertinho**  dela (6C3MR2)
- (66) tava  **todas todas**  coisas se mexendo (6C3MR3)
- (67) tinha um homem numa casa  **bem pequenininha**  (8C5MR1)
- (68) o cara ficou  **lá embaixo/...** ele caiu  **lá embaixo/...** ele caiu  **lá embaixo**  (7C6MR1)
- (69) mas o lobo foi  **perto**  (...) ele tava  **lá longe**  (5C7MR2)
- (70)  **irmãzinha bem pequenininha**  (11C8FR1)
- (71) “ **nunca mais**  eu vou” (9C2FR2)

As três categorias de Repetição, Lexicalização e Quantidade são manifestadas como em 62. A repetição de *muito* intensifica o processo ao mesmo tempo em que expressa a Quantidade de chuva em termos de volume, embora seja uma quantidade não definida. A Gradação decorre da relação causal existente entre as cláusulas, especificamente incidindo sobre a consequência da ação praticada nas cláusulas anteriores.

Em 63, há também Repetição e Lexicalização, mas ao contrário da anterior, a subcategoria de Quantificação expressa é a Extensão. A cláusula que sofre Repetição apresenta o termo *perto* que congrega simultaneamente o valor gradativo – sendo, por isso, uma realização de Lexicalização – e o valor espacial de proximidade – Extensão espacial.

*Lexicalização, Isolamento e Maximização* encontram-se todos expressos por *tudinho* no trecho 64. O lexema em si apresenta Gradação por Lexicalização e Maximização e o acréscimo do sufixo, o Isolamento. Relação semelhante ocorre em 65, no entanto, o valor maximizado é substituído pelo valor de proximidade entre os participantes.

O trecho 66, pelo uso de *todas* e por sua repetição, apresenta Gradação por Repetição, Lexicalização e Maximização.

Em 67, mantém-se a Lexicalização e acrescenta-se o Isolamento contribuindo para a manifestação da Extensão de natureza dimensional. As mesmas categorias ocorrem em 70, no entanto, a Repetição ocorre sobre o sufixo *-inha*, marcador de Isolamento.

Em 68 e 69, tem-se Gradação por Isolamento e Extensão, modificando-se a terceira categoria em questão: em 68, há Repetição e, em 69, Lexicalização. Nesse caso, a Extensão espacial se institui por oposição entre os termos antônimos sinalizando o descolamento do participante da cláusula. Em 68, a repetição não se dá entre cláusulas sequenciais, mas ao longo do texto, reforçando a circunstância em questão.

A Gradação por Quantidade nos textos analisados ocorre de maneira mais reduzida: apenas 6 casos. Observamos que, nessa categoria, a realização se dá por meio de numerais, advérbios e substantivos. Em termos de Transitividade, aparecem como circunstantes, epítetos e entidades.

- (72) aí **uma** vez... eles desceram da escada... (6C3MR1)
- (73) era **três** homem e **três** mulher.. (7C6MR3)
- (74) **chei de/cheia** de caveira (7C6MR4)
- (75) passaram por um **bocado** de perigo (10C10FR1)
- (76) um **bocado** de zumbi (8C11MR1)

Os trechos 72 e 73 ilustram a utilização de numerais para expressão de Quantidade. Em 74, isso é manifestado pelo uso do advérbio *e*, em 75 e 76, por substantivo. Na primeira passagem, *uma* quantifica o circunstante *e*, em 73, o numeral aparece como epíteto, quantificando os participantes. Em 75 e 76, apesar da utilização da mesma palavra, a noção de elementos contáveis é melhor expressa no último em função de seu traço [+ concreto], o que não impede a quantificação, ainda que indefinida, de 75.

As últimas duas categorias – Extensão e coocorrência de 4 ou mais categorias serão consideradas juntamente pelo baixo índice de ocorrência de cada uma. Lembramos que não houve nenhuma ocorrência exclusiva de Maximização, pois todas são realizadas por um item lexical com uma carga semântica gradual.

- (77) aí o neném ficava chorando **direto** (8C1FR1)
- (78) aí eu **tava brincando tava brincando bem ali perto de casa de panelinha** (8C1FR1)
- (79) aí ele passou du/duma **casona bem grandona** (8C5MR1)

As ocorrências que expressam Extensão foram todas marcadas pelo uso de *direto*, sinalizando a manutenção do prolongamento temporal do processo, como se observa em 77. Os demais excertos ilustram a Gradação pelo entrecruzamento de 4 ou mais categorias. Em 78, temos a repetição do processo relacional, a expressão de Lexicalização em *perto*, o qual também apresenta Extensão espacial, intensificada pelo uso de Isolamento por meio de *bem* e *ali*. Nesse trecho, a criança faz uso também do sufixo para graduar *panela*.

Em 79, as quatro categorias são Lexicalização, Repetição, Isolamento e Extensão. A Extensão dimensional da entidade *casa* é marcada pelo uso concomitante da repetição dos sufixos, do uso do termo *grande* e do reforço *bem*.

Diante da discussão das categorias de expressão da Gradação pelo sistema de Força, examinemos a utilização dos diferentes recursos que assinalam cada uma de suas subcategorias, a saber: recursos lexicogramaticais, sistemas avaliativos e categorias pragmático-discursivas.

#### 4.1.2.1 Força e recursos lexicogramaticais

Muitos dos recursos aqui apresentados já foram discutidos na seção anterior ao apresentar as formas de Gradação por *Força*. Nesta seção, apresentaremos de maneira mais sintética os recursos que manifestam Intensificação e Quantificação. Não empreenderemos uma análise descritiva desses elementos tal como fizemos com a seção anterior.

A tabela 16 demonstra a distribuição dos recursos por cada subcategoria de *Força*:

Tabela 16 – Ocorrência de subcategorias de *Força* x Recursos lexicogramaticais

Força	Recursos lexicogramaticais														Total
	Suf.	Pref.	Rep.	Adv.	Comp.	Ref.	Hip.	Quant.	Adj.	Pron.	Subst.	2 rec.	3 rec.	4+ rec.	
Is.	10	3	-	8	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	22
Rep.	-	-	41	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	41
Max.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Lex.	-	-	-	6	-	1	-	-	3	-	2	-	-	-	12
Quan.	-	-	-	-	-	-	-	6	-	-	-	-	-	-	6
Ext.	-	-	-	1	-	--	-	-	1	-	-	-	-	-	2
2 cat.	1	-	3	27	-	-	-	2	2	5	-	13	-	-	53
3 cat.	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	9	5	1	17
4+ cat.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2
<b>Total</b>	11	3	44	44	1	1	-	8	6	6	2	22	6	2	156

Os recursos mais utilizados são as repetições e os advérbios. Os primeiros possuem alta frequência porque expressam a categoria homônima do sistema de Gradação. Por falta de termo melhor, mantivemos “repetição”, tendo em vista que a pluralidade de elementos que são intensificados por meio de Repetição inviabiliza fazer sua descrição por classe de palavras, posto que a repetição pode ocorrer sobre cláusulas. Mesmo os casos em que o recurso utilizado se dá em 2 ou 3 categorias, uma dessas é a de Repetição.

O uso de advérbios, ao contrário, incide sobre quase todas as categorias, excetuando-se Maximização, que é realizada por meio do uso de pronomes. Da mesma forma que as repetições, os advérbios manifestam Gradação por Repetição e por Quantidade ainda que a tabela apresente valores em branco para a realização exclusiva desses subtipos, tendo em vista que as ocorrências desses tipos via advérbio se dão no entrecruzamento de 2, 3 ou 4 categorias.

Assim como há correalização de subtipos de Força, também há correalização de recursos lexicogramaticais para a expressão desses sistemas, representando, de acordo com a tabela 16, 22 ocorrências. São eles:

Tabela 17 – Entrecruzamento de dois recursos lexicogramaticais para manifestação de Gradação por Força

---

**Recursos lexicogramaticais**

---

Advérbio e adjetivo  
 Advérbio e repetição  
 Advérbio e pronome  
 Advérbio e numeral  
 Sufixo e pronome  
 Sufixo e advérbio  
 Sufixo e repetição  
 Sufixo e numeral  
 Sufixo e substantivo  
 Pronome e repetição

---

A utilização de sufixos recai quase em sua totalidade sobre o Isolamento, havendo um único caso em que expressa duas categorias gradativas de Força, sendo uma delas também Isolamento. O mesmo pode ser visto no uso de prefixos, o qual foi utilizado o mesmo em todos os casos: *super*.

Os 7 quantificadores utilizados marcam Quantidade, mesmo na coocorrência de 2 categorias; os adjetivos se distribuem entre as categorias cruzadas e a Lexicalização, tendo em vista que, em geral, são os atributos *grande*, *pequeno*, *ligeiro*; quase todos os pronomes estão ligados ao par Lexicalização-Maximização e se manifestam por *tudo* e *todo*.

O único caso de comparação foi encontrado em “Ø doeu que só Ø” (8C1FR1) em que toda a expressão estabelece uma relação de comparação entre dois termos ocultos. O primeiro é possível ser recuperado pelo contexto – o corte no pé –, mas o segundo não. O único reforço se dá em “tu cai mesmo” (8C5MR1). Já os substantivos são expressos pelos casos particulares de Lexicalização, conforme mostrado na seção anterior.

A correlação entre 3 recursos ocorre entre advérbio, repetição e sufixo; advérbio, adjetivo e sufixo; e repetição, pronome e sufixo. Já os 4 recursos são expressos nos 2 casos encontrados por: repetição, sufixo, advérbio e adjetivo.

#### 4.1.2.2 Força e Sistemas Avaliativos

A manifestação de Gradação por Força só incide sobre elementos atitudinais em 11 casos. O Afeto é graduado por meio de processos e de participantes acrescidos de sufixo; o Julgamento, por epítetos qualificadores; e a Apreciação também por meio de epítetos qualificadores e atributos. A distribuição do sistema de Atitude em categorias do subsistema de Força pode ser vista na tabela a seguir:

Tabela 18 – Sistema de Atitude x Categorias do subsistema *Força*

Tipo de Força	Sistema Atitudinal			
	Afeto	Julgamento	Apreciação	Total
Isolamento	3	0	0	3
Repetição	2	0	1	3
Maximização	0	0	0	0
Lexicalização	0	2	1	3
Quantidade	0	0	0	0
Extensão	0	0	0	0
2 categorias	0	0	1	1
3 categorias	1	0	0	1
4+ categorias	0	0	0	0
<b>Total</b>	6	2	3	11

O Sistema de Engajamento, na maioria dos casos, seja nas ocorrências de *Foco*, *Força* ou *Força e Foco*, resultou na predominância de Monoglossia devido ao caráter narrativo das histórias em que não há tanto a marca explícita do dizer do outro, sobressaindo o aspecto factual ou em alguns casos a marcação do diálogo entre dois participantes. Abaixo, a tabela 19 ilustra as realizações do sistema de Engajamento em função dos subtipos de Força:

Tabela 19 – Sistema de Engajamento x Categorias do subsistema *Força*

Tipo de Força	Sistema de Engajamento		Total
	Monoglossia	Heteroglossia	
Isolamento	21	1	22
Repetição	37	5	42
Maximização	1	0	1
Lexicalização	12	0	12
Quantidade	6	0	6
Extensão	3	0	3
2 categorias	44	2	46
3 categorias	12	1	13
4+ categorias	3	0	3
<b>Total</b>	138	9	156

#### 4.1.2.3 Força e variáveis pragmático-discursivas

Para as categorias pragmático-discursivas, foram considerados somente os Sintagmas Nominais no papel de participante. Desconsideramos, portanto, atributos e circunstantes. Na tabela 20, estão dispostas as relações entre o Estatuto Informacional e as subcategorias do sistema de *Força*.

Tabela 20 – Estatuto Informacional x Categorias do subsistema *Força*

Tipo de Força	Estatuto Informacional			Total
	Inf. Nova	Inf. Dada	Inf. Inferível	
Isolamento	10	6	0	16
Repetição	1	15	0	16
Maximização	0	1	0	1
Lexicalização	3	0	0	3
Quantidade	3	0	0	3
Extensão	0	0	0	0
2 categorias	5	3	0	8
3 categorias	3	4	0	7
4+ categorias	0	0	0	0
<b>Total</b>	25	29	0	54

Pela tabela, é possível observar que as manifestações de Força ocorrem em sua maioria como Informações Dadas, recuperadas pelo texto, principalmente aquelas graduadas por meio de repetição. Como na repetição, há a retomada, em alguns casos, imediata, do item linguístico, é natural que a informação já seja de conhecimento do ouvinte/leitor. No que concerne às Informações Novas, o Isolamento é a forma de Gradação mais utilizada. No sistema de *Força* não nos parece haver uma ligação direta entre o Estatuto Informacional e a Gradação por Força como ocorre no sistema de Foco.

Acreditamos que o mesmo se dá com o Grau de Empatia e com a Recategorização, tendo em vista que a relação referencial entre os SNs nos interessa sobretudo nas ocorrências de Foco por estar ligada à organização do texto e ao modo como a criança correlaciona os referentes. De todo modo, a tabela 21 demonstra que SNs sob Gradação por Força são mais salientes ou menos salientes.

Tabela 21 – Grau de Empatia x Categorias do subsistema de *Força*

<b>Tipo de Força</b>	<b>Mais saliente</b>	<b>Menos saliente</b>	<b>Total</b>
<b>Isolamento</b>	12	5	17
<b>Repetição</b>	13	6	19
<b>Maximização</b>	1	0	1
<b>Lexicalização</b>	1	2	3
<b>Quantidade</b>	2	1	3
<b>Extensão</b>	0	0	0
<b>2 categorias</b>	6	4	10
<b>3 categorias</b>	1	7	8
<b>4+ categorias</b>	0	0	0
<b>Total</b>	36	25	61

Tabela 22 – Recategorização x Categorias do subsistema de *Força*

<b>Força</b>	<b>Recategorização</b>							<b>Total</b>
	<b>Tipo 1</b>	<b>Tipo 2</b>	<b>Tipo 3</b>	<b>Tipo 4</b>	<b>Tipo 5</b>	<b>Tipo 6</b>	<b>Tipo 7</b>	
<b>Isolamento</b>	9	0	0	0	2	5	0	16
<b>Repetição</b>	13	0	0	0	1	4	0	18
<b>Maximização</b>	0	1	0	0	0	0	0	1
<b>Lexicalização</b>	1	0	0	0	1	0	0	2
<b>Quantidade</b>	0	0	0	0	3	0	0	3
<b>Extensão</b>	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>2 categorias</b>	3	1	0	0	3	3	0	10
<b>3 categorias</b>	2	0	0	0	3	3	0	8
<b>4+ categorias</b>	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	28	2	0	0	13	15	0	58

Quanto à recategorização, as categorias de Força incidem principalmente sobre a introdução de informações novas (tipo 5) e orientação argumentativa (tipo 6). Diferentemente das categorias de Foco, o sistema de Força não é responsável pela manifestação da recategorização de um modo geral, mas, sim, pela variação escalar dos termos em questão. Assim as informações novas acrescentadas ao discurso são graduadas pelos recursos de Força, bem como os elementos que funcionam como a expressão argumentativa da criança.

Não nos ateremos, portanto, à descrição aprofundada do entrecruzamento desses sistemas, abrindo uma possibilidade de pesquisa futura.

### 4.1.3 Ocorrências de Foco e Força

A categoria mista em que ocorrem subtipos de Foco e Força simultaneamente apresenta 34 ocorrências distribuídas em 15 correlações. A tabela a seguir apresenta a frequência de uso de cada uma das categorias mistas utilizadas pelas crianças:

Tabela 23 – Frequência de uso de categorias mistas

<b>Categorias mistas</b>	<b>Frequência</b>
Acentuação + 2 cat. Força	7
Acentuação + 4 cat. Força	3
Acentuação + Extensão	2
Acentuação + Lexicalização	1
Acentuação + Isolamento	5
Acentuação + Repetição	4
Acentuação + Quantidade	4
Misto + Isolamento	1
Misto + Repetição	2
Atenuação + 2 cat. Força	3
Atenuação + Isolamento	2
Atenuação + Repetição	1
Atenuação + Lexicalização	1
<b>Total</b>	<b>36</b>

Conforme a tabela 23, podemos notar que as crianças utilizam mais a Acentuação dentre as categorias do sistema *Foco* ligada a uma categoria do sistema de *Força*. Dentre aquelas que pertencem à Gradação por *Força*, a mais utilizada é o *Isolamento*. As ocorrências abaixo manifestam a correlação entre as duas categorias:

- (80) aí a R. fica me batendo pra fazer **só** as coisa pra lavar o p(r)ato pra lavar a roupa pra ajeitar a (roupa) (8C1FR1)
- (81) aí se esconderam **lá** na cadeira... detrás da cadeira (6C3MR1)
- (82) foi **lá** na casa da vó dela (6C3MR2)
- (83) um menino foi... ele foi **lá** no banheiro (7C6MR2)
- (84) todos morreram **só** ficou viva foi/foi a irmã (7C6MR4)

Nos excertos acima, o Isolamento é marcado pelo uso do advérbio *só* e *lá*. Nos usos que a criança faz de *só* para graduar um dado elemento do Foco, percebemos que, em cada manifestação, há o Isolamento sobre um elemento diferente de Foco. Em 80, a criança utiliza *só* sobre o elemento mais geral, *as coisa*, para em seguida especificar quais são as coisas

feitas: *lavar o p(r)ato, lavar a roupa, ajeitar a (roupa)*. O advérbio *só*, nesse caso, intensifica a Atenuação em uma escala descendente, dando relevo à Acentuação.

No segundo caso, em 84, o Isolamento ocorre sobre o processo em que o participante é acentuado. Assim, *todos* sinaliza uma generalização dos participantes que morreram, o qual é contraposto ao único participante que não se insere nesse conjunto, marcado pelo uso de *só*, o que ressalta a informação, e pelo participante *irmã*.

A utilização do *lá* como marca de Isolamento está ligada à delimitação espacial de um dado circunstante, como foi visto nas ocorrências de Força. Em sua relação com Foco por Acentuação, além de intensificar a circunstância espacial da ação, essa delimitação é acentuada, especificando de que espaço se trata, seja pelo acréscimo de outros circunstantes, seja pelo acréscimo de epítetos. Pela utilização de circunstantes, os excertos 81 e 83 demonstram essa demarcação espacial: no primeiro, há a delimitação a partir do primeiro circunstante – não se trata apenas de estar *lá na cadeira*, mas de estar especificamente *detrás da cadeira*; em 83, a extensão como forma de espacialização se dá em relação à especificação do participante que passa de [- determinado] em *um menino* para [+ determinado] em *ele*.

Em 82, a Acentuação ocorre devido ao acréscimo de epítetos ao circunstante, cada um dos quais acrescenta nova informação que especifica o local em que foi realizada a ação:

foi [**lá** [[[na casa] da vó] dela]]

O trecho 83 tem a especificação ligada à expressão dos participantes e à delimitação do local. A Acentuação nesse caso pode estar ligada ao grau de empatia manifestado pelos agentes, tendo em vista que a criança utiliza um nome, o qual é indefinido pelo artigo, e na reformulação de seu texto, faz uso do pronome, que na escala eu > tu > ele > humano, adquire um status de maior saliência cognitiva. Esse participante, dentre os dois, é circunscrito à espacialização aplicada pelo circunstante, adquirindo um grau maior de precisão.

Nas ocorrências seguintes, a relação se estabelece entre Força por Isolamento e Foco por Atenuação.

(85) “eu não sei mas **só** que ela foi levando uma bolsa de roupa”...brincando pra mim...Aí eu disse assim: “a minha mãe levou uma bolsa de roupa mesmo?”, aí ela disse assim: “levou”.. Quando a minha mãe chegou não tinha levado uma bolsa de roupa **só** tinha levado::: coisa pra ela (9C2FR1)

(86) pra qualquer coisa**inha** (9C2FR2)

Em 85, a Atenuação decorre da troca de participante do processo material. Com a progressão do texto, o diálogo se constrói em torno do objeto levado pela mãe. Quanto mais

vago é o objeto, no caso, *coisa*, menor o Engajamento da menina com a situação comunicativa. Em outras palavras, a Atenuação decorre dos papéis estabelecidos em termos de Engajamento por Heteroglossia, tendo em vista que o diálogo entre a menina e a mulher marcam os dois participantes agentes do processo verbal. Logo, elas assumem cada um o seu ponto de vista acerca da situação. Os elementos que recebem os traços [+ específico] e [+ determinado] aparecem em: *bolsa de roupa*, que recebe a intensificação por Isolamento do processo do qual participa por meio do advérbio *só*, e *bolsa de roupa mesmo*, também intensificado pelo advérbio para atestar os traços já estabelecidos. Em seguida, o participante focalizado sofre um distanciamento: levou  $\emptyset$ , negação do processo ligado ao participante – *não tinha levado* uma bolsa de roupa – e vagueza, *coisa*. O último processo, ligado ao termo mais vago, tem a Atenuação intensificada pelo uso de *só*. Tal linha gradativa parece marcar o menor grau de Engajamento da criança com os elementos atenuados e um maior Engajamento com os elementos acentuados.

No excerto 86, a Atenuação se dá em função da inexatidão, da indefinição do circunstante, que se manifesta tanto pelo uso do pronome quanto pelo termo *coisa* acrescido do sufixo *-inha*. A circunstância é atenuada em decorrência das ações que a acompanham: *ela ia levando um vestido* e *ela botar assim na lenha pra não doer as costa dela*. A quantidade e o tipo de acontecimentos que podem ocorrer são assim todos previstos pela amplitude gerada pela atenuação do circunstante.

Há também casos de Gradação por categoria mista de Foco intensificada por Isolamento, como podemos observar a seguir:

(87) “cê viu alguma coisa por **lá** na minha fazenda” (8C5MR1)

Em 87, observamos que a cláusula é construída pela Atenuação do participante do processo material e pela Acentuação do circunstante espacial intensificado pelo uso do advérbio. Assim como em 86, o participante é inespecífico e abrangente, dando destaque à informação acentuada, ou seja, o local em que ocorre a ação parece ganhar uma maior relevância no evento ocorrido. Ao considerarmos o texto, a não especificação da mensagem é necessária, pois o dono da fazenda não possui a confirmação do que ocorre ou mesmo desconhece. Por compor também um diálogo, o Engajamento do dono da fazenda recai sobre a informação do circunstante.

A Acentuação ocorre ainda com mais de uma categoria do sistema de Força. A maior quantidade de ocorrências se dá pelo entrecruzamento de duas categorias de Força. A seguir, há a correlação entre Acentuação e Força expressa por duas categorias. São elas:

- (88) aí ela **não arruma nada não arruma nada só** eu que arrumo barro a casa e eu faço comida ela **só** faz comida pra nós jantar quando é pra ela vir (8C1FR1)
- (89) aí ela num me **buscou** pra ir pro colégio tava com os menino porque ela não podia me **buscar** porque tava com o **bebezinho** cuidando dele (8C1FR1)
- (90) **sem** roupa **só** de calcinha (8C1FR1)
- (91) eles foram se esconder **lá** em cima foram **lá** na cozinha aí se esconderam **lá** embaixo da mesa (6C3MR1)
- (92) aí: botou ela **lá** dentro do armário (6C3MR2)
- (93) **bocado** de caveira... um **bocado** de cabeça de caveira (7C6MR4)
- (94) **comeu** a comida do rei (...) **comeu toda** a comida dele (5C7MR2)

Nas ocorrências de duas categorias de Força relacionadas à Acentuação, vemos, em quase todas, a utilização de Isolamento: em 88 e 89, com Repetição; em 90, com Quantidade; em 91 e 92, com Extensão. Em 93, temos a expressão de Quantidade e Repetição e, em 94, Repetição e Lexicalização.

Na ocorrência 89, a criança intensifica a não ação do participante e mantém a generalização construída por meio da vagueza do termo *nada*. Em contraposição a essa cláusula, *ela não arruma nada*, as ações do outro participante são especificadas e os processos adquirem um traço de [+ definidos]: dentre todas as coisas a serem arrumadas, ela não só argumenta que realiza tais ações e intensifica essa informação – *só eu que arrumo* – como passa a listar as atividades que se inserem em *arrumar*. Interessante notar que no mesmo texto a criança utiliza o advérbio *só* para marcar duas escalas diferentes. Quando utilizada sobre o participante, *só eu arrumo*, ela valoriza positivamente o papel do participante, em função talvez do grau de empatia, marcando uma alta saliência cognitiva. No entanto, ao utilizar sobre o processo relacionado ao participante, *ela só faz comida pra nós jantar quando é pra ela vir*, a ação recebe uma avaliação negativa, que pende para o lado descendente da escala gradativa: o processo recebe pouco valor. Isso possui um realce maior devido ao acréscimo da circunstância em que a ação é realizada: (...) *quando é pra ela vir*, já que a condição está diretamente ligada à ação do participante *ela*.

A Repetição em 89 ocasiona uma relação de explicação entre as cláusulas, nas quais os participantes são acentuados. Na primeira, a ação do participante é expressa diretamente pelo processo material, *buscar*, ligado ao processo relacional, *estar*, e ao participante *meninos*. Ao retomar a primeira cláusula, o processo material é modalizado pelo *poder* e o participante é especificado e intensificado: *bebezinho*, bem como a ação que *ela* desempenha em relação

ao novo participante apresentado, *cuidando dele*. A Acentuação recai, portanto, na expressão dos participantes que complementam os processos e na especificação das ações em relação a cada um deles. O Isolamento, nesse caso, reforça o participante acentuado, talvez em função do afeto que manifesta.

Em 90, *roupa* é quantificada por Número em uma escala decrescente, que, em seguida, é especificado para *de calcinha*. Essa acentuação é intensificada pelo uso do advérbio *só*, o que os coloca em equivalência ou mesmo realça a especificação, tendo em vista o acréscimo do Isolamento.

No entrecruzamento entre Acentuação, Isolamento e Extensão, percebemos que em 91 e 92, a marcação do sistema Força é feita por meio do uso de *lá*, que incide sobre outro locativo. No primeiro, a gradação por Foco conduz o ouvinte/leitor ao local mais específico *em cima > na cozinha*, marcados pela futuridade do processo. Ao situar o local onde o processo ocorre, o locativo é melhor designado *embaixo da mesa*. Nessa relação, cada novo circunstante apresentado se insere no anterior e determina melhor o espaço em que ocorre a ação. Assim, *em cima* situa *cozinha* que situa *embaixo da mesa*. Da mesma forma, no segundo, a espacialização é intensificada pelo uso de *lá* e, com o acréscimo de epítetos, a noção espacial é melhor especificada, acentuada.

Nos trechos 93 e 94, a Força se manifesta pela correlação entre Quantidade e Repetição, e Lexicalização e Repetição, respectivamente. A Repetição no primeiro caso incide sobre a Quantidade, sendo duplicado o quantificador *bocado*. Ao ser expresso pela segunda vez, a criança especifica o seu referente, acrescentando o epíteto *de caveira* ao quantificador. No segundo caso, a repetição se deve à dupla expressão do processo. O uso do intensificador no segundo elemento faz com que, por meio da Lexicalização, a criança apresente, dentre o conjunto daquilo que foi comido ainda que não haja uma especificação ou determinação.

Dentre a ligação entre as categorias de Força, observamos também os casos em que quatro ou mais categorias coocorrem simultaneamente junto à Acentuação.

- (95) **viajei** pra **todo** canto pro trabalho da minha mãe pro trabalho do **viajei** com o meu pai **viajei** com uma amiga da minha mãe (8C1FR1)
- (96) casa **grande** casa **grande cheia** de coisa (8C1FR1)
- (97) o lobo pegou foi **bem rapidão bem rapidão mesmo** (6C3MR2)

Em todos os excertos acima, há um entrecruzamento de Acentuação e Repetição, no entanto, cada um apresenta outras subcategorias de Força. Em 95, a Repetição se realiza por meio do processo: ao fazer uso de *viajar*, a criança primeiro sinaliza o circunstante espacial de

modo vago para, em seguida, apresentar circunstantes de espaço e de companhia. Nesse trecho, a Gradação por Força recai sobre o termo mais geral e vago por meio de Lexicalização. O pronome *todo* maximiza o valor espacial e amplia a extensão do locativo em razão de sua indefinidade. A criança define, com a Acentuação, não só a extensão espacial *todo canto* > *trabalho da minha mãe*, mas também a companhia, que não aparece na expressão mais geral.

O trecho 96 manifesta a repetição no SN, sendo acrescido de epítetos, acentuando o participante pelo acréscimo de um complemento ligado à Gradação por Quantidade, *cheia de coisa*, tornando *casa grande* mais preciso. Os demais tipos de Gradação marcam a ampliação de elementos ligados à *casa*: a Lexicalização se liga à Extensão da dimensão, tendo em vista que *grande* agrega em si o valor escalar crescente do adjetivo e que, nesse caso, incide sobre a dimensão da entidade.

Em 97, nota-se a repetição do circunstante *bem rápido* e do reforço após toda a repetição: *mesmo*. O modo como o processo é realizado é, nesse caso, maximizado pela incidência de inúmeros tipos de Gradação. A precisão do modo, marcando a Acentuação, se apresenta por meio do reforço. O uso da Lexicalização em *rápido* sinalizaria um alto valor nessa escala gradativa, o qual é ainda acrescido do sufixo *-ão* e do advérbio *bem*, repetidos como forma de Intensificação. Mesmo a expressão *o mais rápido possível* talvez não agregasse o valor de maximização expresso pela cláusula em questão.

A Repetição também pode ser manifestada como único recurso de Força em correlação com a Acentuação. Observemos os seguintes casos:

- (98) eu **pulei a cerca de arame** né tia? Eu sozinha **pulei a cerca de arame** (9C2FR2)  
 (99) **tava com uns negócio**/(...) **tava** segurando **um negócio** de de colocar... é cerveja (7C6MR3)  
 (100) mandou **as cobra as cobra**, que elas é uma anaconda que tem espada no rabo (7C6MR4)  
 (101) ele tinha dois amigo **ladrão** ele era **ladrão** também (10C9FR1)

Em 98, a Repetição é realizada sobre toda a cláusula que expressa a ação da menina. Ao apresentar a segunda cláusula, há o acréscimo do adjetivo para sinalizar que a ação foi realizada sob uma condição própria. A Acentuação ressalta a qualificação do sujeito para exercer seu papel de Ator, talvez em função de sua maior saliência cognitiva por se tratar de primeira pessoa e em função da orientação argumentativa delineada pelo falante.

A Repetição, em 99, do processo relacional especifica progressivamente os atributos: *uns negócio* para *um negócio de de colocar... é cerveja*. A modificação do artigo indefinido

para o definido e o acréscimo do complemento *de colocar cerveja*, situam de que “negócio” se trata.

Em 100, a Repetição não está diretamente relacionada à Acentuação, mas o participante intensificado é, em seguida, acentuado pela correlação hiperônimo/hipônimo, ligando-se a uma das formas de recategorização proposta por Koch (2009): especificação por meio da sequência hiperônimo/hipônimo. Desse modo, a intensificação dá destaque ao participante, o qual é retomado dentro da cláusula pela especificação de que tipo de *cobra* se trata, uma *anaconda*, termo esse que se torna mais preciso com o acréscimo da informação *que tem espada no rabo*.

No último excerto da correlação Acentuação-Repetição, modifica-se a função do termo repetido na cláusula. Em *amigo ladrão*, o termo aparece como epíteto de *amigo* e, *em ele era ladrão também*, como atributo do processo existencial. Isso faz com que a Repetição defina a identidade do participante. Enquanto epíteto, *ladrão* se configura como qualidade inerente ao participante, ao passo que, enquanto atributo, *ladrão* é uma qualificação relacionada ao participante, não intrínseca. A Acentuação da cláusula identitária é reforçada pelo acréscimo de *mesmo*, o que realça essa atribuição.

A Gradação por Acentuação se liga ainda a três manifestações de Força: Quantidade, Extensão e Lexicalização. Nos casos observados em nosso *corpus*, a manifestação de Acentuação em coocorrência com a Quantidade se realiza por Número, conforme se observa em 102, 103 e 104.

- (102) uns **três** meninos eles estavam em casa (6C3MR1)
- (103) o fado **dois** fado (5C4FR1)
- (104) aqueles ladrão véi/(...) os **três** ladrão (8C5MR2)
- (105) **um monte** de comida pra ela... bolo doce (5C7MR1)

Nos três casos, a Gradação é estabelecida entre a Quantidade e a referência dos participantes. No primeiro, a quantificação é feita por proximidade devido à indefinição do artigo e, em seguida, acentuada pela uso do pronome que parece especificar melhor os participantes: o grau de empatia, nesse caso, se torna maior. No segundo, ao contrário, a definitude do primeiro expressa também pelo artigo é remodelada para sinalizar que há duas e não uma única entidade. No terceiro, a precisão é estabelecida entre a imprecisão de *aqueles*, tendo em vista que o referente aparece pela primeira vez no texto, o qual é, em seguida, quantificado. Nesse último caso, o grau de empatia não funciona como um delimitador, tendo em vista que ambos possuem o mesmo nível de saliência, mas a troca do pronome pelo

quantificador torna o referente mais preciso. Por fim, o Número se manifesta pelo quantificador *um monte de*, embora não seja possível definir sua Quantidade. Dentre todo esse Número de *comida*, a Acentuação dá destaque ao *bolo doce* que se sobressai do conjunto mais geral.

Quanto à Extensão, as ocorrências de Acentuação incidem sobre as noções espacial e temporal. No trecho 106, ambos os valores estão relacionados, pois ao se definir o valor temporal, define-se também o valor espacial.

(106) aí foi levou a gente pra **cá** aí nós veio de noite **aqui** (8C1FR1)

(107) eu fui pro **meio da rua** (11C8FR1)

O trecho que se segue liga-se à expressão da extensão temporal e espacial, e parece-nos de natureza mais complexa que as demais. A organização do texto parece seguir a indicação do evento e sua contextualização de modo que elas parecem ocorrer concomitantemente, mas sob diferentes pontos de vista. Nenhum parece ser mais genérico ou específico que o outro, no entanto, parecem marcar o comprometimento de diferentes sujeitos com diferentes aspectos. De um lado, temos a participação daquele que transporta, de outro, temos daqueles que *vieram*, ambos desenvolvendo uma ação. O movimento do texto parte da perspectiva daquele que exerce a ação sobre o participante que relata e passa à perspectiva desse último. Com isso, modifica-se a extensão temporal e a extensão espacial sem contudo ocupar diferentes pontos da escala. Nenhum dos casos parece ser mais ou menos prototípico em relação ao outro, contudo eles se apresentam como a prototipia de um dado ponto de vista.

No trecho 107, o Foco recai sobre uma especificidade de circunstância. Não é apenas a ideia de alguém que foi à rua, mas de um *eu* que foi ao *meio* da rua, informacionalmente pontual. Delimita, assim, um determinado espaço.

Por fim, temos ocorrências que relacionam Lexicalização e Acentuação, conforme se observa abaixo:

(108) eu quero contar **mais uma** coisa (8C1FR1)

Em 108, temos novamente o uso do termo *coisa* complementando o processo modalizado. *Contar* prepara o leitor/ouvinte para o bloco de informações que serão ainda relatadas. O encadeamento ocorre não mais em relação a um pequeno grupo de termos lexicogramaticais, mas com todas as informações que estão por serem relatadas. A Acentuação decorre da especificidade da informação ao longo do desenvolvimento do

discurso. Logo, a vagueza do lexema *coisa* é resolvida pelo bloco de informação que compreende o texto da criança.

A Gradação por Foco se realiza ainda pela interseção de Atenuação e subcategorias de Força, a saber: Repetição, entrecruzamento de duas categorias e Lexicalização. Além de serem tomadas separadamente, as subcategorias de Foco também ocorrem simultaneamente junto a uma subcategoria de Força. Assim, propomos uma categoria Mista de Foco, que se manifesta com as subcategorias de Força - Repetição e Quantidade.

As realizações de Atenuação se dão nas seguintes ocorrências:

Tabela 24 – Ocorrências de Atenuação e subcategorias de Força

<b>Repetição</b>
que <b>alguém roubou o ouro do rei</b> /(...) que <b>alguém pegou o ouro do rei</b> (5C7MR2)
<b>Duas categorias</b>
aí eu fico brincando né com a minha amiga de <b>comidinha</b> de <b>coisinha</b> (8C1FR1)
macarronada né de comida (...) bolo de chocolate fazeu <b>tudo</b> (5C7MR1)
perguntando a <b>todo</b> mundo mas ninguém sabia (11C8FR1)
<b>Lexicalização</b>
uma coisa <b>muito</b> assombrada (8C10FR1)

Na correlação com Repetição, a criança modifica o verbo empregado, de *roubar* para *pegar*, atenuando a carga semântica de Julgamento expressa pela escolha lexical. A relação estabelecida entre os participantes é assim modificada, tendo em vista uma sanção social menos negativa quanto a manifestada por *roubar*.

A Repetição reaparece ainda nas ocorrências por duas categorias de Força em que, juntamente com Isolamento, graduam o complemento verbal de *brincar*. O elemento repetido, nesse caso, são os sufixos *-inha*. Ao contrário da Acentuação, a Atenuação aqui parte do elemento já especificado para o mais geral em decorrência da vagueza, *brincando de comidinha* → *brincando de coisinha*.

Nos demais casos de duas categorias, a Atenuação se dá com a correlação entre Lexicalização e Maximização pelo uso dos pronomes indefinidos *tudo* e *todo*. No uso de *tudo*, a Atenuação sinaliza o englobamento daquilo que foi realizado pelos participantes em um único termo, considerando que já foram apresentadas na cadeia do discurso anteriormente. Dessa forma, a criança retoma e encapsula os referentes em um único termo. Vemos que o texto se desenvolve com a exemplificação das comidas que a mãe fez e progride para a generalização. A noção de vagueza expressa por termos como *tudo*, *nada*, *todos*, *ninguém* contribui, em grande parte dos casos, para a necessidade de elencar elementos a fim de circunscrever a polissemia dos termos. Considerando que os termos citados possuem pouco

grau de previsibilidade, novas informações são necessárias para efetivar a comunicação, conforme prevê Givón (1990) a partir do princípio da quantidade. A criança estabelece uma correlação que segue do específico para o geral. Fazendo isso, ela apresenta os elementos que parecem adquirir um valor positivo e que delimitam um dado conjunto semântico – comida - para retomar à ideia de que a mãe fez de *tudo*.

Ao utilizar *todo*, no entanto, nenhum elemento chega a ser apontado no texto. A relação entre *todo mundo* e *ninguém* se mantém na imprecisão, modificando-se os processos dos quais participam: o primeiro, ligado ao processo verbal; o segundo, ao processo mental.

Há ainda ocorrência marcada pela ligação entre Atenuação e Lexicalização na qualificação expressa na tabela 23. Nesse caso, o termo *coisa* não é especificado, mas apenas recebe a caracterização por meio de epíteto intensificada pelo advérbio *muito*. Independente, portanto, da entidade expressa, interessa-nos nesse texto a qualidade de ser *muito assombrada*, o que influencia na construção dos argumentos subsequentes e cria a ambientação de suspense.

Na categoria Mista, observamos a realização de Repetição distribuída do seguinte modo:

Tabela 25 – Ocorrências de categoria mista de Foco e Repetição

**Repetição**

áí ele veio visitar me visitar ele **vai vir amanhã** amanhã **vai vir amanhã vai ver** o meu irmão **vai ver** o G. **vai ver** o P. **vai ver** o J.V. **vai ver** minha vó **vai ver** minha tia **vai ver** o meu vô **vai vir** o meu pai **vai vir** tudo minha família pra me visitar **vai vir** a amiga da R. (8C1FR1)

ela **comprou** mochila pra mim **comprou** roupa nova **comprou** tudo pra mim **comprou** roupa **comprou** vestido (8C1FR1)

O primeiro caso de Repetição constitui uma Gradação de Foco por meio de Acentuação → Atenuação → Acentuação, considerando-se a relação entre o campo semântico *família* e todos os participantes ordenados previamente. Em uma relação de termos hipônimos e hiperônimos, parte-se da especificidade até chegar ao mais geral, o que nos faz crer que mesmo aqueles que não são identificados por qualquer hipônimo estão inseridos em *minha família*. Feita essa Gradação até o termo que encapsula os demais, a criança acrescenta ainda um outro elemento, voltando à especificação: *a amiga da R*, que, por não compor um elemento do termo hiperônimo, é acrescido por Atenuação.

Em seguida, temos um caso de Atenuação, cuja organização vai do elenco de termos específicos para gerais – *mochila* e *roupa nova* para *tudo* –, e de termos gerais para específicos – *roupa* para *vestido*. Ou seja, como as informações já foram apresentadas, a

criança condensa a informação em um termo geral e retoma um deles para especificar-lhe o sentido: não podemos dizer que a única roupa comprada foi o vestido, mas talvez possamos considerar que, dentre as roupas compradas, *vestido* ganhou relevo. Notemos que não é um dado termo que agrega o valor geral ou específico. Na primeira relação, *roupa* aparece como um termo específico em função de *tudo*, mas ao dar continuidade e retomar o termo, *roupa* marca a generalidade. O uso, portanto, é que delimita as funções a serem agregadas pelos elementos linguísticos.

#### 4.1.3.1 Foco e Força e recursos lexicogramaticais

Os recursos lexicogramaticais foram apresentados ao longo da correlação entre as subcategorias, no entanto, sintetizamos na tabela abaixo as ocorrências de Foco e Força por meio de seus respectivos recursos. Note-se que o maior uso é por meio de 2 recursos simultaneamente seguido do uso de advérbios.

Tabela 26 – Recursos lexicogramaticais utilizados em categoria mista

Gradação	Suf.	Pref.	Rep.	Adv.	Comp.	Ref.	Hip.	Quant.	Adj.	Pron.	Subst.	2 rec.	3 rec.	4+ rec.	Total
Misto	1	-	3	7	-	-	-	2	1	2	-	15	3	2	36

A utilização de mais de um recurso para sinalizar a manifestação de Foco e Força ao mesmo tempo provavelmente está relacionada aos mecanismos de expressão de ambos os sistemas, tendo em vista que nem todo recurso realiza, ao mesmo tempo, mais de uma categoria, como é o caso dos pronomes indefinidos que estão em grande parte dos casos ligados à Lexicalização e à Maximização, ou à utilização do advérbio *lá* como marcador de Isolamento e de Extensão espacial. Diante disso, a criança lança mão de mais de um recurso para realizar a Gradação.

Ressaltamos que os termos vagos estão incluídos nas realizações com mais de uma categoria, visto que as ocorrências com a palavra *coisa* estão sempre atreladas a outros recursos ligados aos mecanismos de Força. Consideramos tais casos enquanto relações de hiperonímia e hiponímia.

#### 4.1.3.2 Foco e Força e Sistema Atitudinal

Os sistemas atitudinais não parecem modificar muitas manifestações de Foco e Força. São poucas as ocorrências em que se percebeu Gradação sobre o sistema atitudinal. Conforme se observa nas tabelas 26 e 27, ocorrem poucas variações sobre os sistemas, considerando novamente que o sistema de Engajamento nos textos narrativos tende a expressar monoglossia em função de sua factualidade.

Tabela 27 – Gradação mista e Sistema atitudinal

Tipo de Gradação	Afeto	Julgamento	Apreciação	Total
Misto	2	4	1	7

Tabela 28 – Ocorrências do Sistema Atitudinal em correlação com a Gradação

Afeto
aí ela num me buscou pra ir pro colégio tava com os menino porque ela não podia me buscar porque tava com o <b>bebezinho</b> <i>cuidando dele</i> (8C1FR1) a outra <i>fadinha</i> (5C4FR1)
Julgamento
eu pulei a cerca de arame né tia? eu sozinha pulei a cerca de arame – julgamento (9C2FR2) aqueles ladrão véi/(...) os três ladrão (8C5MR2) ele tinha dois amigo ladrão ele era ladrão também (10C9FR1) que <b>alguém roubou o ouro do rei</b> /(...) que <b>alguém pegou o ouro do rei</b> (5C7MR2)
Apreciação
uma coisa muito assombrada (8C10FR1)

Os trechos acima ilustram as ocorrências do sistema de Atitude por meio de Gradação mista. O Afeto nos casos acima está relacionado principalmente ao uso do sufixo – *inho*. Muitas vezes, os critérios para definição do Afeto por meio do uso de sufixos não nos parecem claros, tendo em vista que, em muitos casos, podem estar ligados apenas à Extensão da dimensão, o que não nos parece expressar as subcategorias de (In)Felicidade, (In)Satisfação ou (In)Segurança (MARTIN e WHITE, 2005). Consideramos para nossa análise a influência do Grau de Empatia: a depender do referente, sendo este de alta relevância e ligado às categorias afetivas, consideramos o uso do –*inho* como marcação de afeto. Nos trechos apresentados na tabela, *bebezinho* está ligado ao complemento que a criança acrescenta em seguida *cuidando dele*, o que acrescenta uma carga semântica de Segurança à cláusula, conduzindo-nos à classificação como Afeto. No entanto, *fadinha* não apresenta a mesma carga semântica, embora, talvez, pelo seu papel central na história e por meio do grau de empatia, o termo adquira uma carga semântica avaliativa. A classificação de Afeto, porém, não parece se enquadrar para a classificação desses casos.

O sistema de Julgamento se manifesta nessa categoria em quatro ocorrências. Na primeira, o adjetivo *sozinha* acrescido no momento da Repetição marca, por Estima Social, o Julgamento de Capacidade em relação ao participante. A criança, portanto, julga positivamente a capacidade do sujeito de desenvolver a ação. Tal valor positivo possivelmente está ligado ao alto grau de empatia expresso na cláusula, tendo em vista que reflete o próprio falante em seu discurso. Nos dois excertos seguintes, o Julgamento ocorre por Sanção Social em função da escolha lexical: *ladrão*, o qual, no segundo excerto, essa sanção é negativa e, no terceiro, positiva, em função de sua ligação com os participantes. No segundo, eles são identificados unicamente por *ladrão* qualificados negativamente por *réi*, mas, no terceiro, o participante cujo atributo é ladrão desempenha papel central na história e que, pelo desempenho de suas ações, é valorado com a carga semântica positiva de Afeto, o que por contiguidade se estabelece pela noção expressa por seu atributo. O último excerto, que foi discutido na descrição das categorias gradativas, se dá pela diminuição do Julgamento, considerando a troca do processo material, *roubar* por *pegar*.

A Apreciação é atribuída ao item linguístico *coisa* e manifesta uma Reação em relação à entidade não identificada. Independente do referente, a Apreciação é negativamente atribuída, seja ao menino, ao monstro ou a outra entidade qualquer não especificada no texto da criança. A dúvida acerca do participante é mantida, mas a Reação é marcada explicitamente no texto.

A Gradação por categorias mistas e o Sistema de Engajamento não realçam uma variação em particular no texto da criança além da que já esboçamos acerca da expressão factual dos eventos, registrando baixa apresentação de outros pontos de vista no texto. Assim, a Heteroglossia é restrita aos diálogos e aos processos verbais, como podemos observar nas tabelas que se seguem.

Tabela 29 – Gradação mista e Sistema de Engajamento

<b>Tipo de Gradação</b>	<b>Monoglossia</b>	<b>Heteroglossia</b>	<b>Total</b>
<b>Misto</b>	33	3	36

Tabela 30: Ocorrências do Sistema de Engajamento graduadas por categoria mista

---

**Heteroglossia**

---

“eu não sei mas **só** que ela foi levando uma bolsa de roupa”...brincando pra mim...Aí eu disse assim: “a minha mãe levou uma bolsa de roupa mesmo?”, aí ela disse assim: “levou”.. Quando a minha mãe chegou não tinha levado uma bolsa de roupa **só** tinha levado::: coisa pra ela (9C2FR1)

---

Perguntando a todo mundo mas ninguém sabia (11C8FR1)

---

Na tabela 30, ilustramos a Heteroglossia por diálogo e por processo verbal. Optamos por não colocar as três ocorrências, pois a terceira também se dá pelo aparecimento de diálogo. Ao tomar a voz, o interlocutor é sinalizado no discurso assim como, quando é estabelecido o processo verbal, há a implicação de um locutor que o realiza e de um interlocutor, *todo mundo*, que interage consigo, por mais que a Maximização tenda a apagar um interlocutor específico.

#### 4.1.3.3 Foco e Força e Estatuto Informacional

A recorrência de informações novas na correlação de múltiplas categorias dos sistemas de Foco e Força está relacionada diretamente à Recategorização, tendo em vista que o tipo de Recategorização mais utilizado é o uso de referentes para acréscimo de informações novas. Em muitos casos, a sequência hiperônimo/hipônimo contribui para o acréscimo de novas informações no discurso, pois vêm da necessidade de especificação de elementos vagos em função da acentuação. Os casos de Atenuação, ao contrário, viabilizam a ocorrência de informações dadas, pois funcionam como a retomada ou o encapsulamento de informações já apresentadas anteriormente no texto. O único caso de informação inferível está relacionado aos dêiticos *aqui* e *cá* “*aí* foi levou a gente pra **cá** aí nós veio de noite **aqui**” (8C1FR1), que dependem do contexto no qual foram enunciados, pois sinalizam a Extensão espacial de realização da ação, o que é possível de ser inferido pelo conhecimento partilhado entre locutor e interlocutor.

Tabela 31 – Estatuto Informacional e categoria gradativa mista

Tipo de Gradação	Inf. Nova	Inf. Dada	Inf. Inferível	Total
Misto	15	8	1	24

Em 12 ocorrências de categoria gradativa mista, não consideramos a correlação com o Estatuto Informacional, considerando que tais realizações funcionam como circunstantes ou aparecem como sintagmas preposicionados, optamos por não considerá-los para análise.

#### 4.1.3.4 Foco e Força e Grau de Empatia

O grau de empatia dos sintagmas nominais que se realizam pelas categorias mistas se subdividem proporcionalmente. Interessa-nos, principalmente, que a maior parte dos

referentes possui algum grau de saliência, ainda que baixo, 66,66% das ocorrências, pois o grau de empatia se aplica a 24 das 36 ocorrências como se vê na tabela 32.

Tabela 32 – Grau de Empatia e categoria gradativa mista

<b>Tipo de Gradação</b>	<b>Mais saliente</b>	<b>Menos saliente</b>	<b>Total</b>
<b>Misto</b>	12	12	24

A observação do grau de empatia demonstra que muitas vezes o Afeto ou a Acentuação são definidos em função de um sintagma nominal mais saliente, ou seja, por possuir um grau maior de empatia, ganha realce dentro do texto infantil. Alguns casos ilustram de forma mais precisa tal correlação:

Tabela 33 – Ilustração de ocorrências segundo o grau de empatia

<b>Mais saliente</b>	<b>Menos saliente</b>
aí ela <b>não arruma nada não arruma nada só</b> eu que arrumo barro a casa e eu faço comida ela <b>só</b> faz comida pra nós jantar quando é pra ela vir (8C1FR1)	casa grande casa grande cheia de coisa (8C1FR1)

No trecho da esquerda, a Gradação que ocorre gira em torno da função desempenhada pelos participantes que possuem alto grau de saliência cognitiva. A especificação de seus processos é definida em torno da empatia que possuem por si mesmos e pelos outros. No trecho da direita, por ser um objeto concreto, adquire baixa saliência cognitiva e tem, portanto, uma baixa hierarquia de empatia.

#### 4.1.3.5 Foco e Força e Recategorização

Os tipos de Recategorização que se manifestam com as categorias de Foco e Força são de sete tipos nesse caso específico: ativação/reativação na memória (tipo 1), encapsulamento (sumarização) e rotulação (tipo 2), organização macroestrutural (tipo 3), especificação por meio da sequência hiperônimo/hipônimo (tipo 4), introdução de informações novas (tipo 5), orientação argumentativa (tipo 6) e categorização metaenunciativa de um ato de enunciação (tipo 7). Distribuem-se da seguinte forma:

Tabela 34 – Recategorização e categoria gradativa mista

<b>Tipo de Gradação</b>	<b>Tipo 1</b>	<b>Tipo 2</b>	<b>Tipo 3</b>	<b>Tipo 4</b>	<b>Tipo 5</b>	<b>Tipo 6</b>	<b>Tipo 7</b>	<b>Total</b>
<b>Misto</b>	3	1	1	6	10	2	1	36

Tabela 35 – Ocorrências de Recategorização x categorias gradativas mistas

<b>Ativação/reativação na memória</b>
a outra fadinha pediu pra ir embora (5C4FR1)
<b>Encapsulamento (sumarização) e rotulação</b>
uns três meninos eles estavam em casa (6C3MR1)
<b>Organização macroestrutural</b>
ai foi levou a gente pra cá ai nós veio de noite aqui (8C1FR1)
<b>Especificação por meio da sequência hiperônimo/hipônimo</b>
macarronada né de comida (...) bolo de chocolate fez tudo (5C7MR1)
<b>Introdução de informações novas</b>
eu pulei a cerca de arame né tia? Eu sozinha puleia a cerca de arame (9C2FR1)
<b>Orientação argumentativa</b>
“eu não sei mas só que ela foi levando uma bolsa de roupa”...brincando pra mim...Ai eu disse assim: “a minha mãe levou uma bolsa de roupa mesmo?”, ai ela disse assim: “levou”.. Quando a minha mãe chegou não tinha levado uma bolsa de roupa só tinha levado::: coisa pra ela (9C2FR1)
<b>Categorização metaenunciativa de um ato de enunciação</b>
eu quero contar mais uma coisa (8C1FR1)

A função de ativar e reativar um dado referente na memória do interlocutor retoma elementos já apresentados ao longo do texto, o que estabelece uma ligação entre informações dadas e recategorização, à exceção de quando um dado referente é apresentado pela primeira vez no texto. Em nossos textos, as informações novas foram enquadradas dentro da categoria de introdução de informações novas ao invés de ativação na memória. No trecho em questão, o participante *fadinha* é sempre reativado, dando progressão ao texto e funcionando como tópico textual.

O encapsulamento retoma um dado referente e o engloba em uma dada forma linguística que condensa toda a informação em um único referente. Assim, a pronominalização no trecho exposto na tabela 35 remete a todo o sintagma nominal *os três meninos*, colaborando para a progressão temática.

A organização macroestrutural está relacionada à retroação e à progressão textual (KOCH, 2009). Dessa forma, em função dos dêiticos espaciais e das referências temporais, o texto se organiza em torno dos participantes presentes no trecho, modificando o tema em função deles: *Ø levou – nós veio*.

A especificação por meio de sequência hiperônimo/hipônimo se vincula diretamente à especificação ou generalização de um dado referente, o que estabelece uma relação direta com a manifestação de Gradação por Foco. Conforme já explicitado na análise das categorias, o uso de pronomes indefinidos ou de termos vagos contribui para a relação de especificação dessas expressões. No caso em questão, por se tratar de Atenuação, a relação se dá do hipônimo para o hiperônimo e não o inverso.

Nas introduções de informações novas, muitas dessas tornam o referente mais preciso e/ou mais específico, acentuando-o. São expressos em muitos casos por epítetos, como ocorre no acréscimo de *sozinha*, ou por atributos a depender do tipo de processo empregado.

A orientação argumentativa no exemplo citado está diretamente relacionada ao Engajamento por Heteroglossia, ou seja, o diálogo estabelece o argumento do participante *eu* em função da fala do interlocutor. É na relação dialógica que se estabelece a valoração da *bolsa de roupa* em comparação a *coisa*.

Por fim a categorização metaenunciativa de um ato de enunciação recai sobre o próprio discurso, conduzindo-o e organizando-o. No trecho apresentado, essa categorização é delineada não apenas por *coisa*, mas pela correlação com o processo verbal: o participante não define de imediato aquilo que vai dizer, mas, em primeiro lugar, anuncia o seu dizer, marcando explicitamente seu Engajamento com o discurso que produz.

Diante dessas categorias e de seu entrecruzamento, podemos perceber que muitos fatores colaboram na definição do uso que a criança faz da Gradação, o que se reflete na variedade de recursos de que ela necessita para expressar um valor maior ou menor, bem como generalizar ou especificar determinados elementos de seu discurso que se relacionam diretamente com os seus modos de perceber e avaliar aquilo e aqueles que a circundam.

## 4.2 Síntese dos Sistemas de Gradação

Como foi possível observar, o recurso mais utilizado pelas crianças para marcar a Gradação se dá pelo uso das categorias do sistema de Força. Nesse sentido, é por meio dos sistemas de Intensificação e Quantificação que os demais sistemas linguísticos são regulados, modificando itens lexicogramaticais no discurso. Por meio dos recursos apresentados, participantes, processos, epítetos, atributos e circunstantes são graduados conforme o seu papel dentro do texto, ganhando maior ou menor realce.

O sistema de Força nos permite considerar assim os seguintes pontos:

- 1) Os recursos lexicogramaticais atuam sobre a modificação, em geral, de outros elementos lexicogramaticais;
- 2) Dentre as subcategorias de Força, as crianças se valem principalmente de Isolamento e Repetição para marcar a Intensificação;
- 3) Os processos de Quantificação por Extensão de natureza temporal ou espacial são marcados pelo uso de circunstantes e contribuem para a ambientação da história,

seja em sua manutenção ou em sua modificação, a depender dos papéis desempenhados por outros elementos;

- 4) A utilização de sufixos para expressar Gradação em português, em especial o –inho/-zinho gradua não só a dimensão de uma dada entidade como parece sinalizar Afeto em grande parte dos casos, influenciada talvez pelo grau de empatia expresso pelo referente;
- 5) A Gradação por Metáfora não se apresentou como uma forma produtiva do uso de intensificação por parte das crianças.
- 6) As categorias de Força em muitos casos ocorrem concomitantemente intensificando ou quantificando a carga semântica gradativa.

Por sua vez, o sistema de Foco apresenta as seguintes particularidades:

- 1) A Gradação por Foco auxilia na organização textual por meio de retomadas, progressões, topicalizações e reordenações;
- 2) O Foco incide sobre processos correferenciais que modificam ou mantêm as relações entre as entidades do texto;
- 3) As categorias desse sistema não são definidas apenas em termos de prototipia. Optamos por considerar traços referentes à precisão, à proximidade e à especificidade a fim de definir quando um determinado elemento era acentuado ou atenuado, definindo cada um dos subsistemas conforme a tabela abaixo:

Tabela 36 – Traços para identificação de Gradação por Acentuação e por Atenuação

<b>Acentuação</b>	<b>Atenuação</b>
+ precisão	- precisão
+ proximidade	- proximidade
+ prototipicidade	- prototipicidade
+ especificidade	- especificidade
+ definitude	- definitude

- 4) Os elementos graduados por meio de Foco dependem de seu estatuto informacional, do grau de empatia e da recategorização para manifestar os traços atribuídos na tabela 36. Consideramos que os dados percebidos nesta pesquisa abrem uma porta para que sejam desenvolvidas pesquisas que considerem tais variáveis mais a fundo.

Nossa pesquisa mostrou ainda que, em seus relatos, as crianças cruzam os dois sistemas de Gradação, Foco e Força, de modo que a interseção faz com que todo o processo

de produção textual responde a mecanismos gradativos que incidem na organização macroestrutural do texto a partir da incidência de elementos microestruturais que regulam a Gradação dentro de uma cláusula. Nesse sentido, os componentes da cláusula são selecionados e intensificados ou quantificados conforme a sua importância no discurso.

## **CAPÍTULO V**

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Descrever e interpretar o uso da Gradação em narrativas infantis nos conduz a uma série de descobertas que abrem caminho na compreensão do modo como as crianças veem e recriam o universo do qual fazem parte. Ao escrever ou contar uma história, elas sinalizam aquilo a que se apegam, realçam o que lhes parece importante, dão destaque a determinados personagens, realçam diferentes cenários conforme a narrativa, atribuem seus gostos e desgostos a determinados participantes, ações, circunstâncias e/ou atributos.

Por mais objetivo ou factual que um texto possa se apresentar, ele carrega consigo as marcas de seu produtor, visto que cada escolha lexical representa o pinçar de uma palavra dentre várias para compor a mensagem que se quer passar em uma comunicação e, nesse processo interativo, a criança deixa entrever seu conhecimento de mundo, sua preocupação com o interlocutor, seu conhecimento linguístico, o qual é reatualizado a cada produção textual e que reorganiza um inventário de formas que servem primordialmente ao uso que desejam empenhar na tentativa de recriar o mundo que as circunda.

Cada escolha feita é, portanto, significativa. Cada palavra incorporada na cadeia do discurso desempenha o papel de dizer a si mesma, de dizer seu locutor e de abrir o mundo da experiência do qual participamos. A Gradação, nessa cadeia, regula os graus de comprometimento do falante/escritor consigo, com o interlocutor e com o seu texto, pois as informações são dispostas, organizadas e apresentadas segundo o papel que adquirem na cadeia sintagmática do discurso. É por meio da Gradação que determinada informação ganha maior ou menor destaque e é realçada ou não no processo comunicativo.

Intencionamos, por meio deste trabalho, abrir novos caminhos no desenvolvimento da Teoria da Avaliatividade, em especial no que concerne ao sistema de Gradação, mas principalmente, pensar as categorias avaliativas no desenvolvimento do texto infantil. Na certeza de que as pesquisas ainda são bastante incipientes, acreditamos ter contribuído do ponto de vista descritivo e explicativo para a proposta teórica em questão assim como para os estudos voltados especificamente para a Aquisição da Linguagem.

Compreender como nossas relações pessoais refletem o nosso modo de utilizar a linguagem como instrumento de interação social nos possibilita perceber a criança como sujeito que pensa e produz seu texto segundo um ponto de vista bastante particular e que não dispensa aspectos característicos de suas emoções, de seu senso ético e estético, de sua ligação com aqueles que partilha trocas linguísticas ou não. É nesse processo interativo que a

linguagem passa então a ser compreendida e, principalmente, que um determinado nível de desenvolvimento linguístico não sinaliza necessariamente um padrão a ser seguido por todas as crianças. Ao contrário, conforme a multiplicidade de experiências que a criança vivencia a todos os momentos e de maneira tão plural, o processo de aquisição e de desenvolvimento linguístico se complexifica. Como generalizar aspectos tão subjetivos concernentes ao desenvolvimento do próprio indivíduo?

Nesse sentido, situamos nossa pesquisa dentre aquelas que veem no componente interpessoal da linguagem, nas relações entre os interlocutores, uma possibilidade de explicação para os usos que a criança faz da linguagem de uma maneira tão rica e singela, cujas funções tendem a variar em diversas escalas, reflexo da aproximação ou do distanciamento que o sujeito tem com seu texto ou de elementos que se fazem mais ou menos importantes para a construção do discurso.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETT, M.. Desenvolvimento lexical inicial. In: FLETCHER, Paul; MACWHINNEY, Brian. **Compêndio da linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 299-321.

BISPO, E.B.; SILVA, J.R.. Análise linguística na educação básica: entre o real e o possível. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1., 2011, Uberlândia. **Anais do I Simpósio Internacional de Língua Portuguesa**. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 282-294.

CLARK, E.V. Desenvolvimento lexical tardio e formação de palavras. In: FLETCHER, Paul; MACWHINNEY, Brian. **Compêndio da linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 323-340.

GIVÓN, T.. **Functionalism and grammar**. Philadelphia: John Benjamins, 1995.

\_\_\_\_\_. Isomorphism in the grammatical code: cognitive and biological considerations. In: **Studies in language**. Philadelphia: John Benjamins, 1990.

HALLIDAY, M.A.K.. **An introduction to functional grammar**. London: Hodder Arnold, 2004.

HICKMANN, M. Organização do discurso e o desenvolvimento da referência à pessoa, espaço e tempo. In: FLETCHER, Paul; MACWHINNEY, Brian. **Compêndio da linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 323-340.

HOODS, S. **Appraising Research: Taking a stance in academic writing**. 2004. 320f. Tese (Doutorado em Filosofia), Faculdade de Educação, Universidade de Tecnologia, Sidney, 2004.

KOCH, I.G.V.. **Introdução à lingüística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LIMA, M.C. **A não-atribuição de causalidade na Crônica Geral de Espanha de 1344**. 2009. 471f. Tese (Doutorado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MARTIN, J.R.; WHITE, P.R.R.. **The language of evaluation: Appraisal in English**. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

MOURA, A.C.C.. **A construção das relações interfrasais em narrativas escritas por crianças em fase de aquisição da língua: um estudo evolutivo do emprego de elos coesivos**. 2002. 224f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

OCHS, E; SCHIEFFELIN, B. O impacto na Socialização da Linguagem no Desenvolvimento Gramatical. In: FLETCHER, Paul; MACWHINNEY, Brian. **Compêndio da linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 323-340.

PAINTER, C.. Developing attitude: An ontogenetic perspective on appraisal. *Text* 23.2. **Negotiating Heteroglossia: Social Perspectives on Evaluation**, edição especial, número 2, p. 183-209, 2003.

PETERS, A. Early syntax. In: FLETCHER, Paul; GARMAN, Michael. **Language Acquisition: Studies in first language development**. 2. ed. New York: Press Syndicate of the University of Cambridge, 1997.

SILVA, J.R.. A intensificação numa perspectiva funcional. In.: **Revista Odisséia**, v. 1, p. 1-18, 2008. Disponível em: «[http://www.cchla.ufrn.br/odisseia/numero1/arquivos/LIN01\\_PT03.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/odisseia/numero1/arquivos/LIN01_PT03.pdf)». Acessado em «10 abr. 2012».

VIAN Jr., O.. Appraisal System in Brazilian Portuguese: resources for Graduation. In: **Systemic Functional Linguistics in Use**, OWPLC 29, 2008.

\_\_\_\_\_. O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. **D.E.L.T.A.**, Brasília, v. 25, n. 1, p. 99-129, 2009.

VIEIRA; S.R.V.; VIEIRA, M.S.M.. A expressão de grau: para além da morfologia. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, número 34, p. 63-83, 2008.

WHITE, P.R.R.. **Valoração** – a linguagem da avaliação e da perspectiva. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 178-205, 2004.

## APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DAS NARRATIVAS

### 8C1FR1

S- fala teu nome

V- Meu nome é v.

C- tem quantos anos?

V-s...

S-oito

V-oito

S-conta aí uma história

V- eu moro lá do cealá eu fico brincando com as minhas/brinca de panelinha de boneco com os brinquedo dele a minha mãe vai pro trabalho manda eu fazer barrer a casa arrumar a cama e a minha irmã também aí ela elanão não arruma não arruma nada só eu que arrumo barro a casa e eu faço comida ela só faz comida pra nós jantar quando é pra ela vir porque a R. Lava roupa lava eu lavo roupa

C- o quê que tu gosta de fazer?

V- eu gosto de brincar gosto de viajar com o meu pai meu pai disse ia comprar uma bicicleta pra mim

S- tu já viajou pra onde com ele?

V- viajei já vi viajei pra todo canto pro trabalho da minha mãe pro trabalho do viajei com o meu pai viajei com o uma amiga da minha mãe uma amiga uma amiga da minha mãe que é (...) do J.W. que ela o namorado dele dela aí eu viajei pra lá aí eu tava saudade dela mas lá ela num casa grande casa grande cheia de coisa eu dormia na rede aí o malido dela compava trouxe brinquedo pra mim maquiagem

C- quê que tu fazia lá?

V- eu fazia brincando jantando brincando balançador

S-essa é a tua história das viagens?

V- é aí a mulher que eu viajei pro trabalho da minha mãe ela comprou mochila pra mim comprou roupa nova comprou tudo pra mim comprou roupa comprou vestido que eu deixei lá na minha casa aí eu ganhei lápis de cor da minha escola que eu deixei lá minha casa meu irmão e o amigo do meu irmão subiu no lá das tela aí quebraram as tela a as tela as tela aí foi aí ficou chovendo muito muito muito aí foi a R. Deixou eu sozinha no colégio sozinha aí ela num me buscou pra ir pro colégio tava com os menino porque ela não podia me buscar porque tava com o bebezinho cuidando dele porque a minha mãe tava trabalhando aí foi a aí a tia C. Ligou pra coisa pra kombi aí foi veio me buscar aí o homem disse 'num vou deixar essa menina aqui não sozinha' (...) aí foi levou a gente pra cá aí nós veio de noite aqui

S- pronto?

C- quer contar mais alguma coisa?

V- eu quero contar mais uma coisa minha irmã quando eu fico minha mãe deixa eu ir brincar aí ela num deixa pra mim fazer a coisa pra ela aí ela pra ela pra fazer a coisa pra ela aí vai manda eu fazer mas eu num faço eu corro pra mim brincar aí meu irmão ela pega pega o cipó 9...) de mim aí vai meu irmão bate nela aí tá tava brincando eu e meu irmão de bila de bila aí eu tava correndo pra brincar com o meu amigo aí foi ela me bateu num deixava eu brincar aí ela num deixava eu brincar aí eu queria brincar ela ela ela tacou o cipó na minha costa na minha costa na minha costa a minha mãe disse não era pra mim sair mas eu queria brincar porque perto de casa a R. não deixava aí a R. fica me batendo pra fazer só as coisa pra lavar o pato (prato) pra lavar a roupa pra ajeitar a ?rapa? aí eu queria brincar aí aí eu dia o dia do ano novo o dia da Páscoa quando eu ia embora daqui aí o meu pai disse que eu ia embora daqui meu pai disse que eu ia embora daqui aí ele veio visitar me visitar ele vai vir amanhã amanhã vai vir amanhã vai ver o meu irmão vai ver o G. Vai ver o P. Vai ver o J.V. vai ver minha vó vai ver minha tia vai ver o meu vô vai ver o meu pai vai vir tudo minha família pra me visitar vai vir a amiga da R. que vai eu acho que vai trazer coisa pra ela aí aí eu queria brincar aí quando ela saía saiu pra outro canto que eu não achava eu chamada R. R. R. aí ela não tava em ca- eu rodei pra todo canto aí ela não tava lá aí foi aí eu aí eu tava coisando sozinha sem roupa só de calcinha aí foi eu voltei de lá eu alguém botou um vidro do mei- aí eu cortei meu pé (doeu que só) aí o pastor perto da minha casa o pastor perto da minha casa me ajudou botou água gelada coisou meu pé porque o (...) da R. ela desceu sozinha cuidando do neném aí o neném ficava chorando direto

S- pronto?

V-...

S- pronto?

V- aí eu tava brincando tava brincando bem ali perto de casa de panelinha aí eu ti/eu tive medo porque minha mãe me batia aí el/ não me bate aí eu fico brincando n[é com a minha amiga de comidinha de coisinha aí (...) R. bora pra dentro filha bo pra dentro almoçar e ir dormir amanhã quando você se acordar pra ir pro colégio aí nós fomo pro colégio (merenda...)

**9C2FR1**

S - qual teu nome?

A-A.

C - quantos anos tu tem?

A - nove

C - pode contar/qual é a historinha que tu quer contar pra gente?

A - da minha mãe

S - começa

A - é a minha mãe... eu gosto dela... aí::... quando foi na hora deu vim pra cá... ela disse assim

Alguém - conta do dia que ela foi caçar lenha

A - quê? Quê? Aí ela disse assim: “A., tu vai pra...”. Quando eu ia lá pras minhas amigas ela dizia assim: “A., tu vai pro colégio?”, aí eu dizia: “vô” aí ela dizia: “então era pra vim pra casa”.. Aí eu dizia: “mãe, mas quando eu v/chego do colégio a senhora não tá em casa”.. Aí ela dizia: “mas hoje eu vou tá”.. Aí eu fui pro colégio aí quando eu cheguei eu disse assim: “cadê minha mãe?”, aí a mulher disse assim: “ela não tá aqui”.. Aí eu comecei a chorar... aí eu perguntei pra onde era que ela tinha ido aí ela disse: ...”eu não sei mas só que ela foi levando uma bolsa de roupa”... brincando pra mim.. Aí eu disse assim: “a minha mãe levou uma bolsa de roupa mesmo?”, aí ela disse assim: “levou”.. Quando a minha mãe chegou não tinha levado uma bolsa de roupa... só tinha.. só tinha levado:: coisa pra ela... aí todo dia ela vai... pra lá... pegar ele... marido dela

**9C2FR2**

A - quando a minha mãe foi caçar lenha mais eu aí eu disse assim: “mãe aqui tem muito estuprador” aí ela disse assim: “A., deixa de mentira deixa de me fazer medo porque senão eu te deixo aqui sozinha.. e corro”... Aí eu disse assim: “tem mesmo”.. aí ela tava com vontade de fazer xixi aí ela foi quando ela tirou a roupa... aí ela escutou... uma zoada de coisa abrindo o mato né tia? Quando ela tava fazendo xixi que ela viu aquele homem... ela corrEU... e me deixou sozinha aí eu disse assim:... “eu vou é correr também porque senão esses cara vem me pegar”... aí ela deixou ela pegou a foice e deixou só o/as lenha lá né tia? ela subiu a roupa bem ligeiro e se esqueceu até da chinela dela... aí ela disse assim: “A., pega a foice e leva a chinela aí tu traz a/a minha chinela... e... as lenha” um bom pedaço eu demorei demorei demorei.. caçando lenha... aí eu fui peguei as lenha tudinho que ela tinha pegado né tia? ainda acabar eu fui pra casa aí quando eu cheguei em casa ela disse: “A., e os estuprador ainda tava lá?” eu digo... aí ela disse assim: “nunca mais eu vou”... Tia aí ela procurou uma varede né que.. a gente ia aí eu disse assim: “mãe, essa daqui num tem estuprador não?” ela disse “tem não”... só tinha ladrão na rua... aí eu disse assim “bora por aqui nessa rua”

Alguém - lá num tinha ladrão não, lá só tinha estuprador

A - aham... aí eu disse assim “mãe, rumbora por aqui por essa rua que num tem” aí nós entramos pela rua e disse assim... minha mãe perguntou onde era que tinha mato... mata pra caçar lenha.. aí minha mãe.. tia vinha um homem né aí minha mãe disse assim: “meu senhor, o senhor num sabe onde é:: me dizer onde é que tem... uma estrada não pra caçar lenha?”. aí eu disse assim: “mãe, o que é que a senhora tá perguntando?” aí ela disse: “se aqui num tem mato pra caçar lenha” aí ela disse: “lá está”.. aí ela: “rumbora”.. aí... eu pulei a cerca de arame né tia? eu sozinha pulei a cerca de arame ela tava com o short tão acochado que ela foi assim no de baixo

Alguém : o short rasgou

A: aham aí ela rasgou o short todinho aí eu disse: “mãe e agora como é que tu vai caçar lenha?”... ainda bem que ela ia levar.. um vestido... inda bem que ela ia levando um vestido né tia? pra qualquer coisinha ela botar assim na lenha pra não doer as costa dela aí eu disse assim: “mãe tu vai tu vai lá pra dentro eu vou que eu não vou não” aí ela disse: “A., eu tô é com medo, ‘bora mais eu” aí eu disse: “eu?! Vá a senhora... a”...

Alguém: bora, A., termina

A: aí eu disse assim: “eu num vou não, só a senhora”, aí ela pegou e foi... aí...aí ela levou uma taupada que caiu... aí eu fu/aí eu tá/aí eu até fui ver né... quando eu cheguei em casa... a minha irmã mais pequena eu fui procurar ela ela não tava mais em casa né tia aí quando eu cheguei eu disse assim “mãe, cadê a A1.?” Tava só o A2. e a A3. Ahn?

Alguém: sozinho em casa?

A.: uhuh... tava só os dois meninos.. em casa... aí

<p><b>6C3MR1</b></p> <p>G- mané (cegueta) era uma vez meu nome é G. eu tenho 6 anos          Alguém - de novo?          G - era/era uma vez... uns três meninos eles estava em casa a mãe/a mãe foi lá no hospital.. aí uma vez... eles desceram da escada... aí a (mané cegueta) apareceu... aí... os menino foi lá:: na janela aí... aí::... ele viu a mulher lá/a mulher lá embaixo... mulher (cegueta)... aí/aí começou... aí quando eles foram descer aí eles viram uma pessoa, eles viram uma pessoa falando.. aí se esconderam lá na cadeira.. detrás da cadeira aí::... a ma/eles foram se esconder lá em cima foram lá na cozinha aí se esconderam lá embaixo da mesa.. a mané cegueta viu aí viu.. aí/el/a/el/a menina aí falou: “mané cegueta, mané cegueta, aparece” aí apareceu          JP: três vezes apareceu (...)          G - três vezes aí ela apareceu matou as crianças aí pronto</p>
<p><b>6C3MR2</b></p> <p>Alguém – e::...          S – já          ém - já          G – o meu nome é sete anos          S – o teu nome é sete anos? (risos)          G – é não          S – qual teu nome?          Alguém - o meu nome é esse (aqui), ó          G - G... o meu nome é G.          S – qual tua idade, G.?          G – é::...          S – sete? Sete anos?          G – é          S – vai, arrocha          G – vou contar          Alguém: aRROcha, menino          G - a história da::... da          Alguém – da (...)          G: ah::... da Chapeuzinha... ChapeuZI::nha::          Alguém – assim, tio, ó          G – era uma vez... ela tava lá na casa a mãe dela tava/tava fazendo os doce pra vó dela... aí quando ela terminou de/de/de coisar... ela deu a cesta aí ela tava andando... aí ela tava quando chegou bem nas plantas ela tirou as plantas e o lobo tava bem pertinho dela... aí::... “você pode me ajudar?”... aí ela/ela/ela/ele ajudou ela... ela foi lá em casa... ela tirou as plantinhas de perto do lobo foi lá na casa da vó dela... aí o lobo... o lobo pegou foi bem rapidão bem rapidão mesmo          Alguém – pegou a vovó          G – chegou/chegou/chegou lá na casa botou ela dentro do armário amarrou as mãos dela ... coisou a boca dela... com um pano... aí: botou ela lá dentro do armário aí quando ela chegou na casa da vó dela: “voVÓ::... pode abrir a porta?”... “en::tre minha neti::nha”... “abre a porta” “está aberta”... aí ela abriu, a Chapeuzinha... aí... quando ela foi entrar... aí ela disse: “que zolhos tão grande”... “pra te olhar”... “que orelhas tão grande” “pra te ouvi::r”... “que zunha tão grande”... é::... aí... “pa/prá te alisar”... aí... “que boca tão grande” “pra te comer”.. aí ela saiu correndo pra todo lugar.. lá pro::... ela abriu a porta quando ela foi ela foi abrir o.. o coisa... a fazenda a porta da fazenda aí ela olhou tava aberta.. ela pulou.. aí foi correndo... aí o:: lobo mau foi lá tava lá::... tava lá na casa.. aí quando:: ela foi chamar o caçador o caçador foi correndo correndo correndo aí ele abriu a porta... aí pUfo.. aí quando ele “quem é que está... quem é que está matando a Chapéu/a vovó?” aí ele cortou a barriga dele, costurou.. aí ficaram feliz pra sempre</p>
<p><b>6C3MR3</b></p> <p>C - como é a do corredor, G.?          S - vai G. tua vez agora pega lá... começa          G - era uma vez.. a mulher do corredor... tinha um bo/tinha um bocado de criança na sala e dois hom/uma mulher e um homem          JP – o vigia tava no lado do portão          G - aí ele tava/tava todas todas coisas se mexendo.. aí à noite “cadê a mulher? Cadê a mulher?” quando ela/tinha uma pessoa lá/lá dentro de casa aí/aí passou a mulher do corredor... aí::... elas foram chamar as crianças as criança vendo dançando da escada.. aí ela disse: “vou pegar as crianças” aí terminou</p>

**5C4FR1**

C: meu nome é C... a história é fadinha... era uma vez (risos)... era uma vez as duas fadinha... a outra voando a outra tava fazendo a casinha... eu/a outra fadinha pediu pra ir embora mas a outra e/viajou... a outra viajou mas arranjou (risos)... o fado dois fado... e queria embora... mas ele não foi embora ele ficou com ela feliz para sempre

**8C5MR1**

S – qual é o teu nome?

A – A.

S – quantos anos tu tem, A.?

A – oito

S – arrocha na história, vai

A – era uma vez um rapaz chamado João Corajoso... Aí um dia ele foi viajar.. aí ele tava viajando e tava escurecendo aí não tinha canto pra ele dormir.. aí ele passou du/duma casona bem grandona... aí ele viu um (alti) que tinha um::: homem numa casa bem pequenininha... aí tava de noite ele foi.. querer dormir lá aí o homem disse que tinha pouco espaço lá.. num dava pra ninguém mais dormir.. aí o homem perguntou se ele tinha visto uma casa bem grandona embaixo... lá embaixo do (alti) aí ele disse que viu.. aí o homem deu a chave a ele.. pra ele ir dormir lá.. aí.. aí (...) aí foi lá te/ele te/ele abriu a mochila dele.. botou lá umas coisas.. ele pegou um pedaço de carne de porco.. aí foi assar pra comer.. aí o::: o cão lá ele.. o cão pegou... o (cunho) réi.. aí (enfiou) no espeto... aí depois ele foi.. botar perto da carne do homem.. aí o homem: “má, tira essa carne réia de perto... tira esse (culo) véi pôde de perto da minha carne” “má, é bom que o meu culo toma conta da sua carne e a sua carne toma conta do meu culo” (aí ele) “tá bom” aí foi deixou lá... aí o cão saiu... aí comeu foi se deitar aí o cão disse assim: “eu caio...” “tô nem aí, eu caí dentro da minha rede (é o que basta)” “eu caio... tô nem aí eu caí dentro da minha rede (é o que basta)” “eu caio...” “má, se tu disser essa porra aí ma/ô eu caio mais uma vez eu/tu cai mesmo eu vou meter a peia em tu aí” “eu caio” perr/ô/ele tinha um cordãozão de São Francisco aí ele pegou amarrou o cão todinho... pegou um cacete lá na mata e meteu a chibatada no cão.. aí o cão se:::... o rapaz soltasse o cão, o cão dava um caixão de dinheiro a ele aí deu aí... quando amanheceu... ele foi dar a chave o homem, o homem: “você não viu alguma coisa lá pr/ah/alguma cê viu alguma coisa por lá na minha fazenda?”... aí ele tinha visto, né, inventou: “não, vi não”... aí depois ele foi pro cemitério tinha uma (...) com uma panela de grude (...) cabeça réia pra trás.. aí ele pegou u:::ma uma panela de grude... tinha soldado lá/ele foi pegou uma panela de grude.. foi na cabeça do monstro réi... botou a cabeça pra trás e a bunda réia e botou... botou a bunda dele na cara... aí o/o/o monstro ficou com raiva e correu atrás dele... ele pulou o muro do cemitério e acabou

**8C5MR2**

S – (...) teu nome?

A – A.

S - qual é a tua idade, A.?

A – sete... ô, oito anos

JP – sÊte

S – vai conta aí a história do JoÃO BESTa

A – era uma vez um rapaz que chamava João Besta aí a mãe dele tinha um porco pra ou era uma porca.. pra cozinhar em fevereiro matar o porco.. aí, né, um dia a mãe dela foi lavar os prato

JP – num é microfone não, má

A – eu sei, doído...aí ele foi

Alguém – (...)

A – (...) aí a mãe dele foi lavar os pratos aí ele pegou o::: a porca ou era um porco aí foi pl(...) “você conhece o seu Fevereiro?” “nã, nem conhe/” “você conhece o seu Fevereiro?” “nã” “você conhece o seu Fevereiro?” “é, é o meu” “Porque a minha mãe tem lá um porco lá em casa pra dar ao senhor” aí ele.. pegou a cordazona amarrou o porco e fOI s’embora quando a mãe dele veio... “João, cadê o porco?” “Mãe, disse que é pra.. dar pro senhor Fevereiro” “não, bicho burro, é pra tu pra nós ter matado em Fevereiro, vai caçar o porco aí” “Mãe, achei o porco” “Cadê, cadê, cadê?”... “Bicho burro, isso aqui é a bosta do porco, vai lavar a mão, vai” foi tomar um banho no açude... aí lá ele lav/vem aqueles ladrão véi aí ele deixou só a cabeça do lado de fora.. aí os três ladrão ficaram tirando a roupa aí tiraram.. botou em cima d’um pau que tinha perto do açude aí o menino disse assim “JÁ::: CHEga” o ladrão pegar uma carreira... saiu do açude com uma (...) maior do mundo e::: fugiram

**7C6MR1**

S – teu nome de novo e tua idade

JP – (...) meu nome é JP

S – qual a tua idade, JP?

JP – é sei/sete anos

S – sete anos arrocha aí outra

JP – e/era uma vez... o nome do cara era... era... era Chamas.. el/ele não/não sabia... ele não sabia se ele virava super/super herói... de fogo.. aí... aí... alca/aí a/a de/ao/ao/ao aí o homem foi lá ó jeito dele aqui “ei, voCÊ quer ver o meu poder? Então se afaste... ei, Chamas” aí aí dep/aí depois aí quando ele virou aí quando ele virou

G – (risos) eu tô me lembrando desse/dessa história

JP – e aí quando ele virou o Chamas ele foi ver nos braços dele ele/ele pensava que ele não soltou o poder aí quando dá fé aí quando dá fé ó o jeito dele aqui aí/aí aí ele gritou ao super herói ele pegou ele/ele pensava que era uma lata de água aí jogou nele

G – era gasolina

JP – era gasolina a/aí jogou nele o cara ficou lá embaixo

G – o cara ficou doido aí ele tava em cima

JP – ele caiu lá embaixo

G – ahhhhhhhh... virou um mortal

JP – ele caiu lá embaixo

G – aí o super herói foi querer voar... aí

JP – aí o superherói foi querer voar.. ele o jeito de véi/o jeito do véi aqui “você vai poder avoar” aí/aí ele aqui.. no ar vrrrrr drsh morreu

G – aí tinha a cabeça de um cara de uma estátua

JP- acabou

G – aí bombaram o outro

JP – acabou agora é a tua (...)

**7C6MR2**

JP: Era/e/era uma vez um menino foi.. ele foi lá no banheiro.. o banheiro tava no escuro ele foi.. ele foi arrancar o dente de ouro que o dente de ouro tava mole dele.. aí e/ele pegou.. guardou debaixo do tapete ele sabia que num dava pra guardar debaixo do tapete ele guardou no guarda-roupa.. a fada do dente aí o dente foi pressionar apareceu a fada do dente.. aí quando apareceu a fada do dente apareceu lá dentro do armário a fada do dente fugiu do armário.. e ela foi lá/e ela foi querer matar o menino por/quando ela ba/quando ela foi/ia fazer assim no menino pra/prá agarrar ele pra matar ele ele/ele olhou logo acendeu a luz ela desapareceu... aí/aí ele apagou a luz aí/aí ele apagou a luz aí/aí quando dá fé el/ela foi/a fada do dente foi lá pra fora pegar o irmão dele... tava de noite.. aí quando ela foi lá pra fora... né foi lá pra fora.. aí/aí não deu tempo de ela/de ela entrar aí/aí ela foi lá no pai dela pegar a lanterna pra pra colocar na fada do dente aí ela colocou não pegou porque era uma pequena.. aí pegou/aí pegou uma bem grandona.. aí pegou uma bem grandona e matou o pai dela e aí pegou uma lanterna deste tamanho bem grandona aí ela colocou na cara dela aí ela morreu

G: lá na casa dos meninos

JP: então... foi lá na casa dos meninos...

{G: não aí a mãe/a mãe/a mãe chegou

{JP: aí ela morreu lá na casa dos meninos

{G: aí: “quem que está aí?” aí a fada do dente

apareceu e matou a mãe dele... e terminou... pronto...levanta

**7C6MR3**

JP - era uma vez era três homem e três mulher.. eles iam/eles iam/eles iam pra passagem do trem é aí aí ele ficou na passagem do trem tÉ té de noite.. aí quando foi de noite eles se esqueceram de ir pra casa.. aí não deu mais tempo de ir pra casa o trem já tinha passado

G - eles foram passear de tarde

JP – eles foram de tarde aí quando/aí quando eles foram indo querer voltar pra casa aí/aí num dava pra ele voltar mais pra casa aí/aí apareceu aí/aí ele subiu no negócio quando ele subiu quando ele subiu quando ele subiu só foi ele olhar ele ca/caiu lá de cima ele/ele num pode ver o lobisomem não se ele visse o lobisomem ele morria aí ele caiu lá de cima do caiu um em cima outro emba- um em ci/embaixo e um em cima se ele subisse lá em cima ele caía ele não podia coisar ele só caiu foi porque foi porque ele tava com uns negócio ele tava segurando um negócio de de colocar... é cerveja se/se ele se ele ia matar o lobisomem mas ele pulou ele soltou o negócio ele foi querer matar o lobisomem.. o lobisomem assustou ele morreu... agora a tua G. conta a do corredor

**7C6MR4**

JP – e/era uma vez tia.. veio um pa/palhaço veio um palhaço me já tava me arrumando pra ir mais o palhaço.. o palhaço veio na kombi.. aí o palhaço bateu na porta.. quando o palhaço bateu na porta aí o palhaço chamou ele pra dentro da kombi.. aí não era pra o palhaço inventou que era do bem.. aí o palhaço levou ele o palhaço inventou que ia levar ele pra festa mas levou ele foi.. foi pra casa dele que era a casa chei de/cheia de caveira... aí ele levou aí quando chegaram lá quando chegou lá.. aí acendeu a luz quando acendeu a luz apareceu um bocado de caveira.. um bocado de cabeça de caveira.. aí quando ele quando apareceu ele voltou pra casa de novo quando ele voltou pra casa.. o pai dele a mãe dele os irmão dele tava morto e a casa dele tava.. chei.. tava chei de pedra.. com cobra comendo a mãe dele... uma cobra bem grandona... aí o palhaço levou ele pra casa.. do palhaço aí quando chegou lá na casa do palhaço o palhaço matou ele só faltava.. só faltava ele morrer aí que ele levou ele pra matar aí quem matou o pai dele a mãe dele os irmão dele foi o palhaço... o palhaço mandou.. o palhaço mandou as cobra, as cobra, que elas é uma anaconda que tem espada no rabo aí mandou ela/ele/ele/ele levou só uma ele levou ele ficou só só levando espadada da ana/anaconda aí ele morreu... todos morreram só ficou viva foi/foi a irmã que era uma anaconda a anaconda só (...) a irmã... e todos morreram

**5C7MR1**

s- vamo lá qual é o teu nome?

M – M.

s- quantos anos tu tem, M.?

M – cinco

S – conta aí uma história pro tio?

M – a vovozinha foi na estrada da fruta foi (...) o doce pra vozinha ela trouxe bolo (...) dela a mãe dela fez de tudo pra ela

X – M. não vai pro passeio

M. – mas ela (...) um monte de comida pra ela bolo doce é

Y – macarrão

X – macarronada

M. – macarronada né de comida so(...) bolo de chocolate fazeu tudo

**5C7MR2**

s – como é teu nome,hein?

M – M.

S – quantos anos tu tem, M.?

M – é dez

s- conta aí a história do porquinho pra gente... conta, vai

m – quando os três os três porquinhos tavam fazendo era uma casa de palha aí o lobo assoprou aí aí quando ele fez outra acabou a casa ele fez outra aí foi a de madeira mas o lobo foi perto quando ele tava quando ele tava debaixo da árvore ele tava lá longe aí quando o porquinho tava lendo aí ele viu ele viu os três porquinho aí andou bem rápido atrás dele aí o porquinho olhou pra ele (ah) correram

**11C8FR1**

U- Meu nome é U. Um dia desses eu tava na minha casa aí eu e minha mãe tava lavando roupa aí (...) aí o meu pai era um dia de domingo aí o meu pai tava lá ajeitando as coisa aí o meu pai pegou falou assim: “U., cadê a A.?” Que é a minha irmãzinha bem pequenininha ela tem um aninho aí eu peguei e falei assim “pai eu num sei cadê ela não” aí a casa lá é grande aí a gente começou a procurar ela onde é que a gente aí eu procurava assim “mãe a A. num tá aqui não” ela (...) ela lá tinha um canal aí ela pegou a gente foi olhar eu fui pro meio da rua procurar perguntando a todo mundo mas ninguém sabia quando eu olhei lá pro canal a menina tava olhando lá pro canal a menina tava olhando lá pro canal na hora que eu na hora que ela ia é descer assim pro canal eu fui e corri e peguei ela aí minha mãe me bateu, meu pai me bateu, bateu nos meus irmão aí pegou botou nós de joelho botou a cadeira em cima da nossa cabeça e botou outra cadeira por cima da nossa cabeça

s-uma cadeira?

u.-ainda botou nós de joelho nós ficamo trancado no nosso quarto

**5C9MR1**

m- é é o rei percebia que alguém roubou o ouro do rei então o rei mandou ele é o

m- o como é o nome disso daqui tio?

s- capangas

m- ca-pangas e mandou ir pegar o (chuveirinho) o rei percebeu que alguém pegou o ouro dele o o é o o é é o como é o nome tio daquele?

s-o velhinho

m- o veinho pediu comeu a comida do rei então ele (...) então ele o rei comeu toda a comida dele o rei e ficou feliz então o rei cresceu um rei e ele que queria roubar o ouro do rei mas ele roubou e tirou o ouro todinho pra ajudar

**10C10FR1**

K- Meu nome é K... eu tenho 10 ano.. eu vou contar a história da:: Enrolada.. era uma vez uma criança que era bebezinha e os pai dela era um rei e uma rainha aí tinha uma bruxa muito mal... que gostava duma plan::ta... aí ela pegou a bruxa escondeu essa planta aí o/os guardinhas do castelo.. do castelo estava procurando a plnata para a rainha tomar quando a.. filha dela nascer.. aí a filha dela a planta era::... a planta era:: como era o nome daquilo é::..

S- venenosa?

K – não, era::

C – carnívora?

K – NÃO era... encantada.. a planta era encantada.. aí a rainha tomou.. e a filha dela nasceu com os cabelos grandes aí.. a bruxa pegou pra usar o poder dos cabelos da:: da enrolada pegou e da rapunzel pegou e tomou a menina do rei e da rainha aí ela cresce:::u... ela ficou numa to:::rre.. aí a/ela aí a bruxa se dizia ser a mãe dela ela chamava ela de mãe ela pedia um dia ela pedia pra ver.. as estrelas que o rei e a rainha soltava em homenagem a ela.. aí a rainha não deixou.. aí pegou veio um príncipe é príncipe né ele tia? aquele o::: José veio o José e pegou e falou assim é: “desça daí” aí ela soltou os cabelos dela.. ela se enrolou.. aí ele pegou e tava com a bolsa aí dentro da bolsa tinha a coroa.. que a rainha deu pra filha dela que era a Enrolada.. aí a rainha pegou e deu pra filha dela aí ele tava com essa coroa.. aí ele tinha dois amigo ladrão ele era ladrão também.. aí mas só que ele começou a gostar dela passaram por um bocado de perigo... aí eles chegaram a cidade do castelo.. aí a mãe dela pegou e foi atrás dela.. trouxe ela de novo pra torre.. aí a mãe dela trouxe aí o/o José a mãe dela tacou a faca nele porque ela não queria que ela saísse de dentro da torre.. ele pegou e levou ela pra fora entendeu? aí ela ele pegou e cortou os cabelos dela aí a mãe dela pegou e morreu cortou os cabelos dela os cabelos dela era pre/to era louro aí ficou preto porque a planta era amarela e deixa o cabelo dela preto com o poder.. aí ela pegou foi pra cidade ele levou ela lá pro castelo da.. rainha aí pegou o o::: aqueles homem os gladiador é? aqueles que fica lá no palácio

C: os guardas?

K: o guardas pegou e chegou lá no rei.. e falou pra ele que se encontraram a filha dele.. aí ele pegou e foi lá ver se ela era mesmo a mãe dela conheceu ela.. aí viveram feliz pra sempre no castelo

**8C11MR1**

S – qual teu nome?

L – era uma vez... L.... deixa minha ida::de

S – qual tua ida::de?

L – é oito...

S – vai, arrocha

L - seu (...)ota... era uma vez... um menino... ele trabalhava de.. um homem (...) aí né um dia ele viu um bocado de zumbi ele sonhou ele morava perto do cemitério aí morava perto da praia também aí tinha um homem chamando ele “ei, aí é quando quiser, meu filho” chamando ele ele não escutava ele não olhou “aí” ele se escondeu aí foi atrás dele aí ele no escuro no armário só tinha cabeça tinha um boneco que se mexia de olho vermelho muito mau aí o menino gostava desse boneco, né aí (...) o menino (besouro) virou um urso também ele era besouro aí virou um besouro aí falou assim o besouro “e:::i” com a galinha a galinha não falava “cócócóCÓ” ficou de manhã o urso se mexeu não quando o (...) e ele (...) num se mexeu ficou deitado no caixão aí o caixão bateu (tu: tótótó) aí o homem rolando (tótótó) batendo dire::to aí abriu a porta aí num tinha ninguém aí abriram de novo (tótótó) num tinha ninguém... desapareceu na cabeça dele pegando fogo... cabeça dele pegando fogo a corrente dele...o homem (...) era uma caveira aí tinha um cão malvado aí “quem quem é (...)” “não pode fazer isso comigo, seu desgraçado” aí o urso “hum por que todo besouro (...)?” “eu não sei” aí num momento veio a polícia “ah! A polícia, levem ela” “eu posso enganar se (...) com eles vamos matar” “não, elas vão atirar” “deixa pra lá, nós não morre” “vai pensando, seu desgraçado” “o quÊ? Tá falando comigo?” “TÔ e agora você vai fazer o quê?”

X – é pra falar na frente?

L – eu SE::i... depois... vinha um moço (...) lá... aí na (...) “assombrou todos nÓ:s u:::” todo mundo avoou pf:: a::: todo mundo morreu

X – todo mundo avoou e pra dizer (...)

L – quê que tem? Deixa isso pra lá esses tá me atrapalhando aí depois (...)mente veio uma coisa mUIto assombrada era só um menino de fantasia “é só um menino hein? E a polícia? Seu idiota” “é um menino, não, é um monstro” “ah, vai pensando é um monstro não ele não é um (...) ele arrancou a perna do homem do cemitério eu mandava no cemitério e morreu”

X – e viveram pra sempre