



09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

ESTRATÉGIAS DE INTENSIFICAÇÃO EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DE ENSINO FUNDAMENTAL II

INTENSIFICATION STRATEGIES IN TEXTUAL PRODUCTIONS OF FUNDAMENTAL EDUCATION STUDENTS II

Ana Ligia Scaldelai-Salles¹
Jaqueline Carvalho Silva²

Resumo:

A intensificação constitui um processo cognitivo avaliativo do mundo muito produtivo na língua portuguesa, uma vez que as expressões intensificadoras carregam consigo juízos de valores positivos ou negativos, indicam o grau de comprometimento do falante em relação ao que é dito, além, obviamente, de funcionar como um recurso de expressividade do falante. A intensificação gradua subjetivamente como as experiências são vividas e como são referidas por parte do falante, por isso ele explora as mais variadas formas e maneiras de transmitir o que pensa, o que deseja, o que espera (COSTA, 2010). Sendo assim, nosso intuito neste trabalho é verificar quais são as estratégias de intensificação, tais como os advérbios de intensidade, a repetição, o prolongamento de letras, as construções intensificadoras (SCALDELAISALLES, 2020) entre outras, mais utilizadas pelos alunos ao redigirem sua produção textual. Para tanto, visando à produção do gênero textual relato de experiência, com o público discente de Ensino Fundamental II de uma rede de ensino pública do interior de São Paulo, aplicou-se o modelo de Sequência Didática desenvolvido por Dolz; Noverraz; e Schneuwly (2011). A pertinência do presente trabalho justifica-se pelo fato de que os educadores poderão nortear o ensino de análise linguística de forma reflexiva, conforme a Base Nacional Comum Curricular prevê. Findada a pesquisa, será possível observar quais foram as estratégias mais utilizadas na escrita dos alunos ao narrarem uma experiência marcante, e de certa forma, analisar como o ensino do recurso da intensificação, tem se concretizado em sala de aula.

Palavras-chave: Produção textual. Sequência didática. Intensificação. Ensino.

Abstract:

Intensification is a very productive cognitive evaluation process in the Portuguese language, since intensifying expressions carry judgments of positive or negative values, indicating the degree of commitment of the speaker in relation to what is said, besides, obviously, functioning as a resource of expressiveness of the speaker. Intensification gradients subjectively how experiences are lived and how they are referred to by the speaker, so he explores the most varied ways and means of transmitting what he thinks, what he desires, what he expects (COSTA, 2010). Therefore, our aim in this work is to verify which are the intensification strategies, such as the adverbs of intensity, repetition, letter extension, the intensifying constructions (SCALDELAISALLES, 2020) among others, most used by students when writing their text production. For this purpose, aiming at the production of the textual genre experience report, with the elementary school students from a public school network in the interior of São Paulo,

¹ Mestra em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista – UNESP/IBILCE. E-mail: anascaldelai@hotmail.com.

² Mestra em Letras pelo PROFLETRAS, UNESP/Assis e Professora na Faculdade de Tecnologia de Catanduva (FATEC); E-mail: jaqueline.silva77@fatec.sp.gov.br.



09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

the Didactic Sequence model developed by Dolz was applied; Noverraz; Schneuwly (2011). The relevance of the present work is justified by the fact that educators will be able to guide the teaching of linguistic analysis in a reflexive way, according to the National Common Curricular Base foresees. After the research, it will be possible to observe which were the most used strategies in the writing of the students when narrating a remarkable experience, and in a way, to analyze how the teaching of the resource of intensification, has been realized in the classroom.

Keywords: Text production. Following teaching. Intensification. Teaching.

Considerações iniciais

O ensino de Língua Portuguesa é permeado por caminhos complexos em todos os seus ciclos, porém, nenhum deles parece ser tão sinuoso quanto o da busca por uma ferramenta que possa auxiliar, de forma efetiva, o ensino de produção de texto. Sabe-se que produzir um texto, seja ele oral ou escrito é uma tarefa mental que exige um substancial número de sinapses cerebrais, tornando a prática, de certa forma, muito complexa. Nesse contexto, muitos estudos se debruçam a analisar e propor metodologias/métodos/práticas que possam favorecer não só o ensino e a aprendizagem da produção textual, com vistas escolares, mas também a fim de proporcionar vivências sociais através da linguagem, possibilitando, assim, o desenvolvimento do letramento ideológico do indivíduo.

O professor que trabalha com a língua materna nos mais diversos ciclos busca de forma inconstante desenvolver um trabalho exímio com a escrita. Dentre tais problemáticas, algumas perguntas tornam-se predominantes: Como ensinar? Como corrigir? O que corrigir? Buscando responder a tais indagações, esta pesquisa buscou apresentar uma proposta de trabalho com a escrita de forma a identificar quais são as estratégias de intensificação empregadas pelos alunos ao longo do Ensino Fundamental II e como o trabalho de *correção*³ dos professores influencia nesse uso ou não.

Dessa forma, a pesquisa objetiva, através de um recorte da área funcionalista da linguagem, entender (i) quais as estratégias de intensificação que aparecem nos textos dos alunos de Ensino Fundamental II (6º aos 9º anos) de uma escola pública de ciclo no interior do estado de São Paulo; (ii) diagnosticar se o gênero relato de experiência contribui para a aparição de tais fenômenos linguísticos; e (iii) presumir uma possível relação entre o processo de *correção* do professor e a ocorrência (ou não) das construções intensificadoras. Para tanto, leva-se em conta as premissas de uma Sequência Didática, doravante SD, para o ensino e a *correção* de textos no ensino básico baseadas nas contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). Ressalta-se que o recorte desta pesquisa se dará em analisar somente as produções iniciais dos alunos, de forma que se consiga perceber como as intensificações aparecem no texto sem interferência direta do professor, como corretor/avaliador, ou ainda de algum colega.

Para analisar e discutir acerca da intensificação, a pesquisa está fundamentada em uma abordagem funcionalista, que concebe a linguagem como um instrumento de interação social entre os seres humanos, tendo, portanto, a comunicação como a função primordial da língua.

³ Grifo nosso: consideramos que o trabalho do educador deva ser de cunho avaliativo e não corretivo, todavia o termo foi empregado devido a sua recorrência no contexto escolar.



09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

Seu universo de investigação não está somente na estrutura gramatical, uma vez que busca, através do contexto discursivo, a motivação para os fatos da língua. Consequentemente, os funcionalistas observam o pareamento direto entre forma (propriedades sintáticas, morfológicas e fonológicas) e função (propriedades semânticas, pragmáticas e discursivo-funcionais), isto é, verificam-se quais são os propósitos comunicativos que levam o falante a organizar/construir os seus enunciados de maneira x ou de maneira y.

Já para o estudo das noções de produção textual, o presente trabalho baliza-se na perspectiva de que o texto é a representação do ser que o escreve e que, na escola, todos os aspectos discursivos identitários devem ser reconhecidos e valorizados. Sendo assim, concebe-se que a produção textual, no contexto escolar, presume etapas que envolvem desde a discussão temática com os alunos até a publicação dos textos, pois leva-se em conta que escrever não é um ato automático de simples impressão de palavras num papel. Para tanto, a fundamentação de tais aspectos levam em conta principalmente as concepções de Geraldi sobre o processo de produção textual e os postulados de Dolz, Noverraz e Schneuwly acerca de como trabalhar a produção em sala de aula através de uma SD significativa.

Este artigo está dividido nas seguintes seções: *Introdução*: responsável por apresentar a pesquisa, bem como a fundamentação teórica; *Ensino de produção textual no contexto atual à luz da Base Nacional Comum Curricular*: incumbida de expor um panorama acerca das problemáticas que tangenciam o contexto da escola pública de ensino fundamental II no tocante ao ensino de produção textual; *A proposta de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly*: exibirá a proposta de SD completa para produção textual dos autores da Escola de Genebra; *As construções intensificadoras*: responsável por discutir o conceito de intensificação, bem como as estratégias de intensidade; *O gênero relato de experiência e sua relação com as construções intensificadoras*: serão apresentadas algumas proposições acerca da relação entre o gênero relato de experiência e a expressividade estabelecida pela intensificação; *A SD aplicada*: discorrer-se-á acerca da SD desenvolvida e aplicada com alunos do ensino fundamental II (6º aos 9º anos), atendo-se somente às etapas de Apresentação da Situação Inicial e de Produção Inicial. Já na seção de *Resultados e Análises*, busca-se analisar os dados advindos da pesquisa através dos parâmetros utilizados. Nas *Considerações Finais* são apresentadas as considerações acerca do gênero textual, da intensificação e da produção textual, a fim de averiguar qual a relação do ensino de produção textual e as intensificações de forma a entender se elas aparecem e como aparecem no contexto escolar antes de uma *correção* por parte do professor, e supor ponderações acerca de como o professor interfere no processo de autoria através das correções textuais. Para finalizar, a bibliografia utilizada para esta pesquisa.

Ensino de produção textual no contexto atual à luz da Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular, (doravante BNCC), caracteriza-se por ser um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas e prevê muitas habilidades envolvendo a prática de produção textual. Tal prática, há tanto, parecia estar à margem do processo de ensino e aprendizagem em muitos contextos, uma vez que a produção é tida, na maioria das vezes, como um processo de redigir palavras e não de produzir textos com identidade discursiva inerente à formação ideológica do educando.



09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

Sendo assim, o eixo da Produção de Textos apresentado pela BNCC, presume que serão abordadas

[...] as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...] O tratamento das práticas de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. (BRASIL, 2018).

Pondera-se, portanto, com base nesse excerto que o trabalho com a produção deve levar em conta aspectos que perpassam a ações de organização linguísticas, ou seja, aspectos microtextuais como elementos coesivos, ortografia, acentuação entre outros, mas deve-se considerar os enunciados presentes no texto observando e valorizando a interação do escrevente com o mundo, como ele se vê e se coloca no contexto sociocultural em que vive, ou seja, devem ser considerados, então, os aspectos macrotextuais. De encontro com essa premissa, de um texto baseado em práticas de uso e de reflexão e que elucidem marcas de interação e de autoria, Geraldi, na década de 80, já ponderava acerca de que

[...] na escola não se produzem textos em que o sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não vida. É o exercício. (GERALDI, 1984, p. 121).

Quase quarenta anos após as considerações de Geraldi, vê-se que a produção textual ainda é um desafio a ser superado por estudantes e educadores, uma vez que ainda é uma forma de treino para a vida e não da manifestação da vida. Sendo assim, a BNCC pretende romper com essa premissa com base em um trabalho reflexivo com a língua que não descaracterize o sujeito, pois com isso não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola. (GERALDI, 1984, p. 122).

Mediante as instruções imprimidas pelo documento, vê-se que há de desenvolver um trabalho em sala de aula que atenda a construção de um texto significativo. Para tanto, não basta apenas que o olhar sob a correção textual mude, mas a construção de todo processo seja valorizada e avaliada. Assim sendo, a proposta de SD desenvolvida no contexto da Escola de Genebra vem ao encontro de tal necessidade a qual é descrita a seguir.

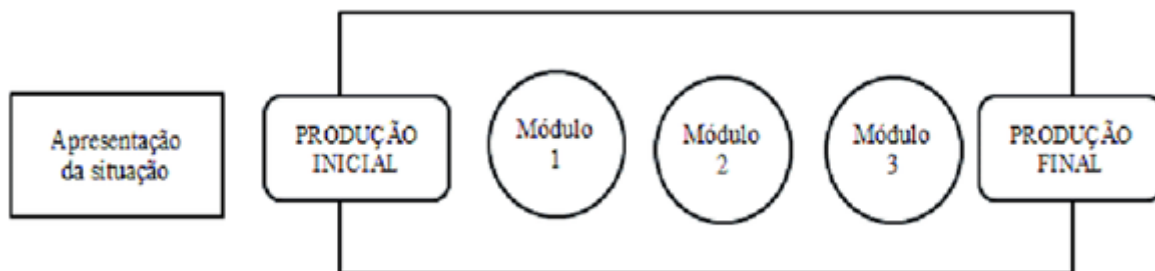
A proposta de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly

A metodologia apresentada por Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly (2011) explicitada, principalmente, no texto *Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*, definem Sequência Didática como sendo um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 83). Tal sequência pode ser visualizada na figura abaixo:



09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

Esquema 1: *Esquema da sequência didática.*



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 83.

Resumidamente, o modelo de sequência se propõe a mostrar, na *Apresentação Inicial* o gênero e a proposta, como um todo, ou seja, o produto a ser obtido ao final do processo. A partir disso, solicita-se a *Produção Inicial* que servirá de base para o estabelecimento dos *Módulos* que trabalharão os problemas encontrados na *Produção Inicial*, a fim de preparar os alunos para a *Produção Final*. Feito isso, há, então, a produção do texto definitivo.

De forma mais detalhada e aplicada no contexto do ensino brasileiro, tais etapas podem ser entendidas e, a título de sugestão, aplicadas de seguinte forma:

- *Apresentação inicial*: é sabido que para se escrever sobre algo precisa-se obter domínio não somente acerca da língua, mas também acerca do conteúdo. Sendo assim, aqui, é importante resgatar o conhecimento prévio do educando e envolvê-lo no contexto temático da produção; oferecer conhecimentos acerca do tema e, principalmente, despertar o interesse dele acerca do que será proposto. Para tanto, faz-se necessária a seleção de textos variados acerca do mesmo tema, ou de temas complementares, (sendo que ao menos um necessita ser do gênero que será proposto para a produção). Após a leitura e o debate dos textos, importante chamar a atenção acerca das características do gênero que será produzido. Aqui, também é pertinente apresentar ferramentas ao aluno para que ele possa conhecer, minimamente, a organização estrutural do gênero. Depois dos debates, é imprescindível, segundo os autores, que se apresente as etapas da produção aos discentes, com ênfase na finalidade desta, uma vez que qualquer atividade que signifique aos alunos torna-se mais prazerosa e mais proveitosa. Expor, portanto, que será feita uma produção inicial e depois algumas atividades para lapidação do texto e, finalmente, a publicação deste para leitores reais que vão além do professor. Para os autores, o texto a ser produzido precisa ter uma função social que perpassasse a sala de aula.
- *Produção Inicial*: após toda a sensibilização acerca de um tema e apresentação de algumas ferramentas básicas para produção do gênero, este é o momento de propor aos alunos a produção. Assim sendo, pode-se requerer que essa produção seja feita em formato de rascunho, ou seja, não necessita de ser realizada no suporte final, uma vez que ela será lapidada ao longo do desenvolvimento dos módulos.



09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

- *Módulos*: após a realização da primeira versão do texto, o educador avaliará quais foram as dificuldades encontradas pelos alunos e traçará uma sequência de atividades para amenizar tais problemáticas e lapidar o domínio discursivo previsto para o ano/série. Aqui, ressalta-se a importância de um trabalho de avaliação por parte do educador com um olhar que transcenda as normas gramaticais, que são mais valorizadas ainda pelo contexto escolar brasileiro. Sendo assim, os módulos podem variar em quantidade e possuírem finalidades diferentes, por exemplo: o educador detectou que os alunos tiveram dificuldade com o conteúdo (tema), bem como com a estrutura organizacional do gênero e a recorrência de determinado problema coesivo. Assim, ele poderá organizar um módulo (não necessariamente uma aula) para trabalhar cada problemática.
- *Produção Final*: findados os módulos que galgaram a amenização das problemáticas identificadas na produção inicial, este é o momento de produzir o texto final. Importante ressaltar que a SD proposta pelos autores presume que a Produção Final desse gênero possa oferecer subsídios para que o educador planeje a próxima atividade de produção, de forma a repetir o gênero, ou aumentar as exigências. Como já citado, a concepção de ensino a partir de gêneros prevê que o texto tenha uma função social que transcenda o *fazer para obter uma nota*. Para tanto, o educador pode usar de diversas estratégias para *publicar* os textos dos alunos, tornando, assim, o processo de aprendizagem significativo.

Com as considerações e sugestões acima elencadas, fica ratificada a necessidade de que o processo de produção necessita de valorizar as estratégias de enunciação empregadas pelo aluno, caso não, o texto será mais uma redação escolar, ou seja, mais *um simples ato* de escrever num papel para uma pessoa lhe dar uma nota. A fim de quebrar e/ou amenizar essa barreira, a valoração das estratégias intensificadoras vai encontro desse trabalho, conforme objetivo delimitado para este artigo.

As construções intensificadoras

A linguagem não funciona apenas para se comunicar, pelo contrário, através dela o ser humano consegue classificar, organizar e processar informações semântico-pragmáticas disponíveis tanto para ele falante, quanto para o ouvinte. Conforme aponta Silva (2006), a linguagem está relacionada a outros domínios cognitivos e interage com fatores ecológicos, psicológicos, culturais, sociais, comunicativos entre outros, isto é, a linguagem necessita de conceitualização, uma vez que é condicionada pelas experiências e pelas relações que o falante mantém com o ambiente ao seu redor. Partindo dessa premissa, o falante tem ao seu alcance diversas estratégias comunicativas para que consiga cumprir o seu propósito de persuadir seu interlocutor.

Uma das maneiras de o falante alcançar seu objetivo é através da intensificação, um processo rotineiro na vida de todo falante, podendo se manifestar na língua sob diversas estratégias, como advérbios de intensidade, repetição de palavras, expressões, silabação, entonação, intensificação por prolongamento de letras, pontuação, construções intensificadoras, entre outras. Por estarmos a todo tempo intensificando estados, eventos, emoções, com maior



09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

ou menor força, em contextos mais ou menos formais, a intensificação se configura como um processo translinguístico, ou seja, disponível em inúmeras línguas. Consoantes a Silva (2006), a intensificação é:

[...] o processo semântico-discursivo pelo qual se atribui intensidade, em termos graduais (para mais ou para menos), a uma dada noção conceitual, em geral, de acepção mais abstrata. Em outras palavras, é uma operação cognitiva (motivada e emergente pela interação verbal) por meio da qual se imprime reforço, em escala ascendente ou descendente, à idéia de um determinado conteúdo, estendendo-se sua concepção para além do nível de significação considerado normal ou básico. Convém frisar, ainda, que a intensificação pode também incidir sobre uma noção já graduada. (SILVA, 2006, p. 146).

A diversidade de sensações permite ao falante graduar subjetivamente como as suas experiências são vividas e como serão referidas ao seu interlocutor. Esse processo só é possível porque “a linguagem, como reflexão de nossas atividades mentais, possui, então, uma vasta gama de estratégias para sinalizarmos para o nosso interlocutor a força, a intensidade com que experimentamos/realizamos algo ou mesmo julgamos como foi (para outro), ou é (para nós), vivenciar algo” (COSTA, 2010, p. 62). Assim, para expressar intensidade, o falante pode dispor de enunciações do tipo:

- (1) Cláudia está com sede.
- (2) Cláudia está com **muita** sede.
- (3) Cláudia está **morrendo de** sede.⁴

É notória a diferença gradativa de sentido nos exemplos listados, uma vez que ao produzir um enunciado como em (1), *Cláudia está com sede*, não apresenta nenhuma marca linguística de intensificação; em (2) há a inclusão do advérbio de intensidade *muito*, o que faz com que a sede que Cláudia sente seja um pouco elevada; e, por último, em (3), o falante demonstra que a sede de Cláudia está em um nível extremado, isto é, sua sede é enorme e por isso estaria morrendo (em um sentido metafórico). A partir dessa exemplificação, percebe-se que a intensidade posiciona as experiências em uma escala subjetiva: quando mais intensa, ocupa o topo da escala; comum, o meio; e de menor intensidade, encontra-se na base. Sendo assim, o exemplo (3) não se trata mais, segundo Costa (2010, p.113), de níveis elevados, mas sim de níveis excessivamente elevados acerca de algo.

Dessa maneira,

Em qualquer estágio da interação verbal o falante e o destinatário têm informação pragmática. Quando o falante diz algo a seu destinatário, sua intenção é provocar alguma modificação na informação pragmática dele. Para isso, o falante tem de formar alguma espécie de intenção comunicativa, uma

⁴ Exemplos elaborados pelas autoras para a presente pesquisa.



09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

espécie de plano mental concernente à modificação particular que ele quer provocar na informação pragmática do destinatário. (NEVES, 1997, p. 20).

Ainda consoante à autora, “a extensão ou a complexidade dos elementos de uma representação linguística reflete a extensão ou a complexidade de natureza conceptual (o que se tem em mente quando se diz algo)” (NEVES, 1997, p. 20). Tal extensão ou complexidade dependerá do impacto que o falante deseja causar em seu destinatário, como observa-se nos exemplos de (1) a (3) em que há um acréscimo de palavras e expressões – menor em (2) e maior em (3) – que tornam a sentença maior e, conseqüentemente, podendo, o falante, levar o seu destinatário a desejar a modificação da sua informação pragmática do modo pretendido.

O gênero relato de experiência e sua relação com as construções intensificadoras

As concepções de ensino a partir do gênero textual estão presentes no contexto escolar desde o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) uma vez que o texto tomou parte central no ensino de língua materna. Todavia, além do pressuposto de ser o texto o centro das discussões em sala de aula, há a necessidade de que esse texto seja o mais próximo de sua realização social possível, ou seja, que ele seja apresentado em sala de aula da forma mais próxima à concebida em sua esfera comunicativa original. Segundo Marcuschi,

[...] os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos, enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas”. (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Nesse ínterim, os gêneros textuais constituem a noção de ensino pautada na interação do ser com o meio em que vive, atendendo, assim, a toda necessidade de comunicação humana, as quais podem ser vislumbradas desde as pinturas rupestres até a comunicação por mídias digitais tão presentes no cotidiano atual. Sendo assim, contar histórias, narrar fatos vivenciados, compor relatos de experiências faz parte do dia a dia dos falantes como sendo algo concebível naturalmente pela própria estrutura familiar e social, ouve-se e se produz textos através de diversos suportes e nos mais diversos momentos: na TV, nos telejornais, na vizinhança, na troca de mensagens com amigos, no desabafo com alguém, entre outras situações rotineiras.

O gênero relato de experiência vivida, segundo DOLZ; SCHNEUWLY, (2013), enquadra-se na sequência textual dos gêneros da ordem do relatar, nos quais predominam as documentações e memorizações das ações humanas, representadas pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo. Vê-se, então, que os sujeitos vivenciam tal gênero mesmo antes de serem alfabetizados e participarem do ambiente formal de escolarização.

Em relação à estrutura do gênero, considerou-se neste trabalho a seguinte organização: (i) Contextualização inicial do relato, identificando tema/espaco/período; (ii) Identificação do relator como sujeito das ações relatadas e experiências vivenciadas; (iii) Referência à(s) ação(ões)/situação(ões) que será(ão) relatada(s); (iv) Apresentação das ações sequenciando-as



09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

temporalmente, estabelecendo relação com o tema/espaço/período focalizado no texto, explicitando sensações, sentimentos, emoções provocadas pelas experiências. Nesse processo poderá ou não ser estabelecida relação de causalidade entre as ações/fatos relatados, pois se trata de ações acontecidas no domínio do real e, dessa maneira, o que define a relação de causalidade são os fatos, em si, ou a perspectiva/compreensão do relator; (v) Encerramento, pontuando os sentimentos, efeitos, repercussões das ações relatadas na vida do relator e dos envolvidos; e, por fim, (vi) A experiência vivenciada por uma pessoa pode envolver terceiros, o que pode derivar na introdução das vozes desse terceiro no relato elaborado. (BRÄKLING, 2009, mimeo).

Nesse contexto, Labov (PERRONI, 1992) ressalta que o relato de experiência, sob o viés da linguística moderna, é o modo de recuperar o acontecimento pelas estratégias linguísticas marcadas pelos valores temporais. Tais marcas de valores impressos pela situação vivenciada tendem a ser representadas na oralidade e na escrita através de muitas construções linguísticas e paralinguísticas. Portanto, a escolha do presente gênero se deu nesta pesquisa devido às características expostas acima, uma vez que se acredita que, devido à naturalidade do narrar, do compartilhar experiência, esse gênero poderia se distanciar mais da didatização sofrida pelos textos quando saem de sua esfera original e adentram ao contexto escolar. Como consequência dessa naturalidade enunciativa, previa-se, então, que as construções intensificadoras poderiam ser recorrentes nas produções de alunos do ensino fundamental II.

A SD aplicada

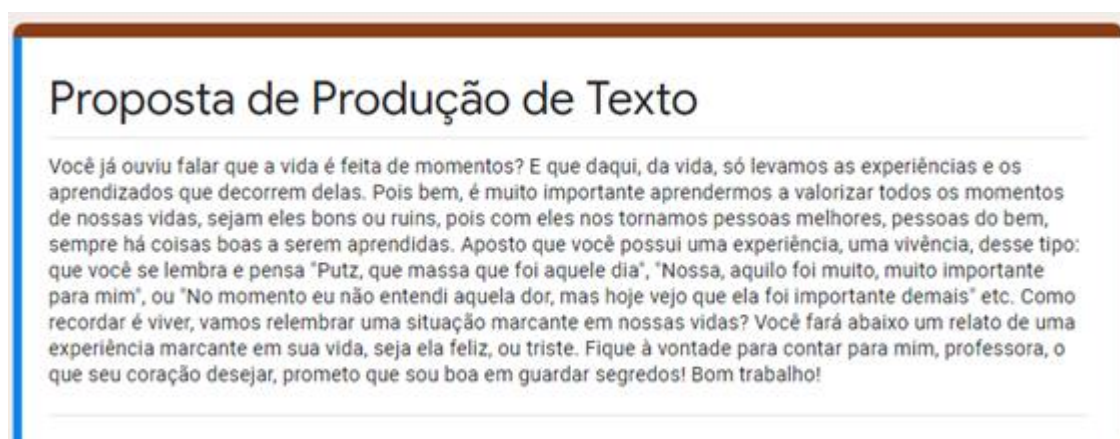
Partindo da busca pelo entendimento de como as construções intensificadoras aparecem nas produções textuais dos alunos e a relação que elas obtêm com um texto de autoria, foi desenvolvida uma SD para o trabalho com o gênero relato de experiência, uma vez que se considerava que seria um gênero que proporcionaria a presença de tais construções por configurar-se um dos gêneros mais informais no contexto acadêmico. Devido à pandemia do Covid-19 e o consequente isolamento, a SD foi desenvolvida para ser aplicada no contexto remoto. Cabe ressaltar, ainda, que devido à lisura do momento e ao fato de a escola não autorizar modificações no conteúdo programático, a proposta foi aplicada via aplicativo *Whatsapp* em horário extra, logo participaram da pesquisa apenas alunos voluntários.

Nesse contexto, a SD proposta foi organizada da seguinte forma: (i) *apresentação da situação inicial*: esta etapa consiste na sensibilização dos alunos sobre a temática a ser abordada. Para tanto, em todas as turmas em que a SD foi aplicada, foi feita uma reflexão acerca das memórias afetivas, das lembranças. A professora expôs algumas discussões acerca de quais são os momentos que mais nos marcam? Qual a importância deles para nossa formação? A partir disso, houve a proposta de escrever um pequeno relato no qual eles discorreriam sobre um momento marcante em vossas vidas; e (ii) *produção inicial*: para a produção inicial, foram revisados os conceitos de narrativa e de relato de experiência. As produções foram redigidas através da aplicação de formulário *Google Forms*. O enunciado foi redigido de forma descontraído a fim de que eles percebessem a dispensa à formalidade ali exposta, conforme a figura abaixo:



09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

Imagem 1: *Proposta de produção de texto.*



Fonte: Elaboração própria.

Devido ao recorte deste artigo, contemplar-se-á apenas a análise das estratégias intensificadoras na produção inicial dos alunos (antes de uma possível interferência), as próximas etapas não serão expostas aqui. Assim, abaixo serão apresentados os dados coletados a partir das produções iniciais dos discentes.

Resultados e Análises

A SD de produção textual foi aplicada nos quatro anos finais do Ensino Fundamental II (6º aos 9º anos) de forma optativa, o que resultou em quantidades de produções diferentes em cada ano, inviabilizando uma comparação entre cada um. No entanto, apesar de a atividade ser facultativa, reuniu-se um total de 73 produções: 21 nos sextos anos, 14 nos sétimos, 31 nos oitavos e sete nos nonos. A análise foi realizada com foco em três parâmetros: (i) análise dos advérbios de intensidade, como *muito*, *tão*, *bem*, entre outros; (ii) análise dos demais recursos de intensidade, como repetição, caixa alta, entre outros; e (iii) sentido semântico-pragmático veiculado pelos recursos de intensidade, se positivo, marcador de algo agradável, e negativo veiculador de algo pejorativo, desagradável.

Ao analisar as 73 produções textuais, os recursos de intensidade foram divididos em dois grandes grupos: (i) advérbios de intensidade; e (ii) demais estratégias. A hipótese de que os advérbios de intensidade, por se configurarem como protótipos, e, por isso mesmo, altamente rotinizados na língua, sobressaiu às demais estratégias, ainda menos utilizadas em contextos escolares. Sendo assim, os advérbios foram contabilizados 204 vezes, isto é, quase o triplo de vezes da quantidade total de produções, enquanto as demais estratégias intensificadoras reuniram a soma de 47 ocorrências.

Observe a seguir a tabela com todos os advérbios de intensidade que apareceram nos textos dos alunos:

Tabela 1: *Advérbios de intensidade.*

**ANAIS**

**Simpósio Internacional de Língua, Literatura e
Interculturalidade (SIELLI)
e Encontro de Letras**

www.sielli.ueg.br

POSLLI
Programa de Pós-Graduação em Letras
Língua, Literatura e Interculturalidade

Campus
Cidade de Goiânia

**Universidade
Estadual de Goiás**

09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

ADVÉRBIOS DE INTENSIDADE	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS
Muito	130
Mais	22
Bem	16
Tão	13
Bastante	10
Vários	7
Tanto	4
Demais	1
Pouco	1
Total	204

Fonte: elaboração própria.

A partir da tabela é possível observar que o advérbio mais utilizado nas produções dos alunos é o *muito*, bem como suas variações, *muitos*, *muita* e *muitas*, tendo um total de 130 ocorrências, quase o dobro da quantidade de produções, fato que demonstra que em quase todos os textos havia duas ou mais ocorrências desse advérbio. Em segundo lugar, mas bem menos utilizado, encontra-se o advérbio *mais* com 22; em terceiro, o advérbio *bem*, com 16 ocorrências; em quarto lugar, o *tão* foi utilizado por 13 vezes; com dez ocorrências tem-se o advérbio *bastante*, ficando em quinto lugar; em sexto, o advérbio *vários* e sua variação (*várias*) com um total de dez ocorrências; já em sétimo, o advérbio *tanto* com três ocorrências; e, por fim, em oitavo lugar, há um empate entre os advérbios *demais* e *pouco* que têm apenas uma ocorrência cada um. A evidente diferença de ocorrências entre o advérbio *muito* e os demais advérbios apenas demonstra e enfatiza o quanto o *muito* se tornou o protótipo no momento de marcar intensidade durante a comunicação entre os falantes.

A seguir, para analisar o uso dos advérbios intensificadores nas produções dos alunos, há um exemplo de texto de um aluno de sexto ano⁵. Observe:

(4) Uma coisa que me marcou **muito**, foi quando eu viajei com meus pais e meu irmão para Jaborandi no rancho na beira do rio. Foi **muito** divertido pois passei **vários** dias lá com minha família. E fiz o que eu **mais** amo que é pescar, peguei **vários** peixinhos e foi **muito** legal. Brincamos **muito** também é um lugar **muito** gostoso e **muito** bonito. Todos os dias eu levantava **bem** cedinho para aproveitar **bem** o dia. Gosto **muito** de ir lá para passar os dias com minha família pois aproveitamos **bastante** e curtimos **muito** os dias que ficamos lá. Logo voltaremos lá novamente e não vejo a hora. [6º ano]⁶

Nesse exemplo, o aluno descreve uma viagem que fez com sua família para a cidade de Jaborandi, e que por meio dos advérbios de intensidade (*muito*, *mais*, *vários*, *bem* e *bastante*) ele deixa nítido como foi um momento especial para ele. Em um texto de 108 palavras, 14 delas

⁵ Escolheu-se apenas um exemplo para demonstrar cada estratégia de intensidade, dessa maneira, há muitos outros textos que se aplicam a mesma estratégia a ser analisada.

⁶ Os exemplos de (4) a (12) fazem parte do acervo das produções textuais dos alunos desenvolvidas especificamente para esta pesquisa.



09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

foram advérbios de intensidade, o que demonstra, claramente, a função que a intensificação tem: persuadir o interlocutor. Assim, através das marcações de intensidade que foram por ele utilizadas, o aluno conseguiu transmitir ao seu leitor a experiência que teve, a sensação de alegria e divertimento que sentiu.

Quanto às demais estratégias, têm-se um total de 44 ocorrências divididas em nove recursos, conforme demonstra a tabela abaixo:

Tabela 2: *Estratégias de intensificação*

ESTRATÉGIAS DE INTENSIFICAÇÃO	QUANTIDADE
Ponto de exclamação	15
Caixa alta	7
Emoticon	6
Repetição	5
Construções intensificadoras	5
Superlativo relativo	3
Prolongamento de letra	3
Prefixo	2
Progressão	1
Total	47

Fonte: elaboração própria.

Em primeiro lugar, com 15 ocorrências, o recurso de intensificação mais utilizado, não sendo um advérbio, foi o sinal de pontuação exclamativo, grafado por duas ou mais vezes repetidamente, como aponta o exemplo (5) a seguir:

(5) Um momento, que ficou em minha mente, aconteceu, quando eu tinha Só 6 anos. Quando eu era pequena eu tinha muito medo de assombração! E em uma noite eu comesse a ver, uma senhora bem de idade, como se ela fosse um fantasma, sabe, só que não era em pessoa, era como se fosse um desenho animado! Me lembro como se fosse ontem, ele estava empurrando um carrinho de bebê, mas não tinha nada, no carrinho, era tudo, como se fosse um desenho animado, mas aí quando levantei e fui tocar...sumio!!! E até hoje, não sei se foi um sonho, ou realidade!! [7º ano]

Nesse exemplo, a aluna de sétimo ano relata um sonho que teve, e para dar veracidade e reforço a sua escrita lançou mão do sinal de exclamação por quatro vezes em períodos diferentes. No entanto, nos dois últimos períodos a pontuação foi utilizada repetidamente, primeiro por três vezes em *mas aí quando levantei e fui tocar...sumio!!!*, e, finalmente, por duas vezes no trecho *não sei se foi um sonho, ou realidade!!*. Ao pontuar o texto dessa forma, ela demonstra quais são as experiências mais significativas, uma vez que a repetição dos sinais gráficos confirma a teoria de Neves (1997) de que a extensão dos elementos da representação linguística reflete a complexidade de natureza conceptual.



09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

Em seguida, com sete ocorrências, a estratégia utilizada foi a escrita de palavras em caixa alta, vista no exemplo (6); ainda no mesmo exemplo, há a estratégia intensificadora dos emoticons, que foi utilizada pelos alunos em seus textos por seis vezes. Tanto a escrita em caixa alta quanto os emoticons confirmam e acentuam o quanto a aluna ama a sua filha.

- (6) Quando a minha filha nasceu, era 3:30 da tarde eu estava na escola... Começou a dar contrações... E eu comecei a chorar (todo mundo já estava sabendo) e a professora chamou a diretora, me levaram pro hospital, a Kalynka me levou kkkk, chegou lá eu fiquei na maternidade , era 18:40 eu achei que eu iria embora pra minha casa, a enfermeira veio e perguntou quem era a Jéssica, aí eu falei que era eu né, kkkkkk, aí ela - tá aqui seu uniforme e vai tomar banho a médica vai fazer cesária em vc, nossa foi uma sensação muito gostava de ouvir o chorinho dela pela primeira vez ❤️🤗 **minha LORENNNA** ❤️🤗 [9º ano]

Em quarto lugar, com cinco ocorrências, tem-se a repetição para funcionar como um recurso intensificador. A repetição funciona não só como um recurso estilístico, mas também como um recurso para sustentar uma ideia ou um pensamento acerca de algo, podendo ocorrer por meio da repetição de palavras ou de frases. No caso exemplificado abaixo, o recurso acontece por meio da repetição, duas vezes, do advérbio *muito*, em que a aluna sente a necessidade de demarcar fortemente o quão é uma pessoa ciumenta.

- (7) [...] Cheguei na escola como eu não conheci ninguém ainda fui direto para a fila,a hora que eu cheguei me deparei com uma pessoa nova pra minha sorte era uma menina,como lá na sala eu só conhecia os meninos fui logo tentar fazer amizade,quem disse que deu certo? Bom pra começar nem com a cara dela eu fui e para piorar a voz dela era irritante.Mas como eu já tinha chega perto dela eu deveria pelo menos falar um oi : -Oi, como é seu nome? -Oi Marcela e o seu? -Isabella Depois disso nem falar mais com ela eu falei. Eu sou uma pessoa **muito** mais **muito** ciumenta (um dos defeitos que eu tenho que melhorar), tá chegamos na sala de aula ela sentou uma carteira atrás de mim. Só que como o dia poderia piorar ela começa a ser amiga dos meus melhores amigos.A aí eu não aguentei.Comecei a ficar emburrada(criancice). [...] [6º ano]

O exemplo (8) evidencia a construção intensificadora como a quinta estratégia mais utilizada pelos alunos em suas produções textuais para marcar intensidade, foram cinco ocorrências; no caso a seguir, a aluna conta sobre suas dores, suas emoções. A intensidade resulta do novo pareamento de forma-significado das construções, uma vez que seus significados atuais se diferem bastante dos significados de suas partes isoladamente. Dito de outra forma, as construções não carregam mais o sentido denotativo, real, mas sim o sentido metaforizado (abstratizado) que esses termos expressam, assim a construção *queimava os meus pulmões* intensifica o quanto a sua dor era muito forte.



09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

(8) Título: A dor precisa ser sentida. Bom, sempre fui uma pessoa que guardava muitas dores, tinha o péssimo costume de reprimir elas. E obviamente uma hora o corpo não suporta as guardar e naquele dia, o meu chegou ao limite. Um dia, eu fiquei triste do nada. Pensei em várias coisas, como se fizesse uma retrospectiva dos meus piores momentos e fazer isso doeu, lembrar tudo aquilo doeu. Era uma dor que **queimava os meus pulmões** e me deixava aflita, achei que seria o meu fim (sou meio dramática às vezes kskksksk). Mas, então, eu parei e lembrei de uma frase "Esse é o problema da dor, ela precisa ser sentida" e bem foi isso que eu fiz, neste dia chorei muito, tudo o que tinha para chorar. E desde então, não reprimo mais a minha dor, pois percebi que ela precisa realmente ser sentida [...]. [8º ano]

Já em sexto lugar, as estratégias para marcar a intensidade foram duas: o superlativo relativo *o mais*, empregado três vezes, e o prolongamento de letras, também com três ocorrências. Dessa maneira, o exemplo (9) mostra que a partir da utilização da estratégia intensificadora, o aluno conseguiu dar ênfase na beleza do sorriso da pessoa para quem o texto faz referência, assim, não era qualquer sorriso, mas sim o mais lindo do mundo. Já o exemplo (10), mostra o prolongamento da vogal *U* no advérbio *muito*, recurso que o aluno lança mão para intensificar o quanto aquele dia foi interessante para ele.

(9) VOCÊ Quando te perdi, pensei que não conseguiria continuar, mas pensando bem, o tempo todo que você esteve ao meu lado lutando, você me mostrava como ser forte, você nunca reclamou, as vezes até tinha motivos para isso, mas sempre te vi com um lindo sorriso, e como ele era lindo, sabe até acho que seu sorriso era **o mais** lindo do mundo!!! Agora você é uma estrelinha, que mesmo no céu brilhando me olha aqui na terra, eu sinto muita falta de você ... mas a cada dia que passa, eu vejo que nunca ia querer ver você sofrer, a saudade do seu "abraço de urso", da sua risada, dos seus beijinhos... são imensas, mas o quanto eu ainda te amo e sempre vou te amar, é MUITO MAIOR !!! [8º ano]

(10) Bom, o dia mais importante da minha vida foi quando eu fui pro Thermas dos laranjais e foram eu, minha tia, a mãe dela e meus primos, lá foi muito divertido eu adorei tinha várias piscinas vários brinquedos tinha até um bar dentro de uma piscina ela saia bolhas tinha outra que era salgada e quente nos fomos no zoológico e vimos vários bichos a gente foi em uma coisa que se sentava e ia passando por vários lugares eu amei tinha tirolesa de criança de adulto e era bem legal eu tenho ate fotos do dia eu adorei lá a gente comeu aí depois que a gente tinha comido a gente foi no zoológico igual eu disse e foi **muuuuito** legal eu adorei. E foi isso esse foi o dia mais importante da minha vida obrigada por ter me escutado bjs 😊❤️🥰 [6º ano]

Para finalizar, a estratégia menos utilizada, com apenas uma ocorrência, foi a progressão. O exemplo a seguir sinaliza a intensificação ocorrendo gradualmente: a aluna, ao contar sobre sua amizade, diz que chorou, bufou e ficou muito estressada e chateada. Veja



09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

que chorar seria o ato mais fraco, após ela teria bufado, um pouco mais elevado, e, para terminar, ela não só ficou estressada e chateada, como também intensificou essas sensações com o advérbio *muito* grafado em caixa alta e com prolongamento da vogal U.

(11) Infelizmente um momento não muito Bom! Vim por meio deste relato descrever um momento em minha vida. Pera! E pelo incrível que pareça é um momento que eu estou vivendo! Infelizmente este momento não é muito bom não, com ele eu **já chorei, bufei, fiquei MUUITO estressada e chateada também**. Sabemos que tudo nessa vida há ciclos bons e ruins, e lamentavelmente minha amiga e eu não estamos vivendo um momento bom em nossa "história". Conheci pessoas novas, ela se apegou em outras pessoas, conversamos bem pouco... "sintomas" de uma amizade que não está muito boa. Talvez você que esteja lendo Isso, pense que é uma bobeira, mas não é. Espero que tudo isso passe, que volte tudo como era antes. Obrigada pela atenção! [8º ano]

O terceiro parâmetro analisado foi o sentido semântico-pragmático, positivo ou negativo, veiculado pelas intensificações. O sentido positivo, marcador de algo bom, favorável, teve 159 ocorrências, superando o sentido negativo, responsável por veicular algo ruim, desagradável, com apenas 93 ocorrências. No exemplo (12), há seis marcações de intensificação, todos com o advérbio *muito*, no entanto quatro ocorrências veiculam sentido positivo: a viagem teve como escopo os adjetivos *marcante, linda, incrível*, e ao se referir à igreja, o escopo é o adjetivo *grande*; por outro lado, as outras duas ocorrências veiculam sentido negativo ao se referirem ao ano de 2020 como um ano *complicado e sem graça*.

(12) Minha viagem para Aparecida do Norte: Foi uma viagem **mto marcante** pra mim, foi a primeira viagem q eu fiz, pra um lugar mágico e **muito lindo** q eu sempre quis conhecer, esse ano foi um ano muito complicado e muito sem graça, mais pelo menos no começo do ano eu consegui viajar, foi incrível, eu e minha família fomos de excursão, passamos em São Carlos no posto, para comer e etc, depois finalmente chegamos em Aparecida do Norte e fomos para o hotel, tomamos um café da manhã maravilhoso e depois fomos conhecer a basílica, uma igreja espetacular e **muito grande**, eu fiquei maravilhada, depois fomos conhecer a cúpula, dezessete andares de elevador até lá, foi **muito incrível**, essa foi a primeira de muitas viagens q ainda tenho sonho de fazer, mais essa sem dúvidas sempre será a minha preferida.

A finalidade em veicular sentido positivo ou negativo está relacionado aos escopos que foram intensificados nos textos dos alunos, fato que demonstra que os alunos preferiram relatar em suas produções experiências mais positivas ao invés de negativas. Assim sendo, os dados confirmam que as estratégias favorecem a intensificação de situações comunicativas positivas e negativas, no entanto, a preferência, nesta atividade, foi em veicular sentido positivo.

Considerações finais



09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

Ao fim desta atividade, foi possível chegar a algumas considerações acerca do gênero textual, da intensificação e da produção textual. Começando pelo gênero textual, constatou-se que apesar de o relato de experiência se configurar como um dos gêneros mais informais e fluidos dentro do contexto escolar, ainda predomina certa formalidade; no entanto, tal característica não dificultou a inserção das estratégias de intensificação, principalmente as prototípicas, como os advérbios de intensidade. Como já mencionado, quanto mais informal se caracteriza um gênero textual, mais prevalece a ocorrência de intensificação, principalmente as estratégias que se distanciam dos protótipos, como as construções intensificadoras, por exemplo; sendo assim, verificou-se que o relato de experiência contribuiu, sim, satisfatoriamente, para a verificação das estratégias de intensificação, uma vez que o intuito não era fazer uma comparação entre as estratégias intensificadoras prototípicas ou não, mas somente elencá-las.

Quanto à intensificação, essa foi utilizada em grande quantidade em todos os anos, desde os sextos até os nonos anos. Notou-se que os alunos estão tendenciados a marcarem intensidade por meio dos advérbios, majoritariamente o *muito*, e isso acontece por dois motivos: (i) o advérbio de intensidade *muito* desempenha um papel importantíssimo na língua portuguesa, revelando-se, portanto, como produtivo e rotinizado na comunidade linguística; e (ii) os alunos estão no meio escolar, contexto formal, logo, sentem-se compelidos a utilizarem marcas intensificadoras que não sejam refutadas pelo professor nem pelos demais alunos, acionando no repertório linguístico a estratégia intensificadora mais prototípica. Tanto os advérbios de intensidade, quanto às demais estratégias, tendem a veicular sentido semântico-pragmático positivo e negativo; no contexto de relato de experiência, os alunos preferiram narrar experiências boas, agradáveis, justificando a grande quantidade de sentido positivo veiculado pelas intensificações em oposição ao sentido negativo.

Por sua vez, ao analisar a produção textual, nota-se que a concepção de correção/revisão de texto imposta pela escola revela não a presença de um sujeito autor, mas de um indivíduo que joga o jogo da linguagem imposta, que é, predominantemente, de cunho tradicional, e que, consequentemente, o professor age como um detetive da gramática tradicional, concentrando-se mais nas questões microtextuais (ortográficas, gramaticais, coesivas) e não macrotextuais (de ordem contextual e cultural). Conforme lembra Ruiz, 2015, “[...] sobra pouco espaço e tempo para que os sujeitos façam grandes jogadas. Com a atenção nas técnicas de pequenos lances, como atuar no campo e jogar o grande jogo?” Portanto, pôde ser presumido a partir deste trabalho que para que as diretrizes propostas pela BNCC sejam alcançadas faz-se necessária uma aproximação entre os conhecimentos produzidos pela área da linguística e a sala de aula, para tanto há de ocorrer um esforço da universidade e dos órgãos governamentais para que essa aproximação seja profícua e reflita positivamente no processo de aprendizagem dos educandos brasileiros.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental** – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.



09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

BYBEE, J. **Language, usage and cognition**. Cambridge: CUP, 2010.

CORREIA, M. **O léxico na economia da língua**. Ciência da informação, v. 24, n. 3, 1995.

COSTA, I. O. **A construção superlativa de expressão corporal: uma abordagem construcionista**. Dissertação de mestrado (Linguística). Juiz de Fora: UFJF, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 (texto e linguagem).

LACERDA, P. F. A. C.; OLIVEIRA, N. F. Abordagem construcionista na gramaticalização. In: OLIVEIRA, M. R.; ROSÁRIO, I. C (Orgs.). **Linguística centrada no uso: teoria e método**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014, p. 51-62.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEVES, M. H. M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, M. H. M. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo, Parábola, 2012.

OLIVEIRA, M. R. Contexto: definição e fatores de análise. In: OLIVEIRA, M. R.; ROSÁRIO, I. C. **Linguística centrada no uso: teoria e método**. RJ: Lamparina, Faperj, 2015, p. 22-34.

PERRONI, M. C. **O desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2015.

SCALDELAI, A. L. **Os subesquemas intensificadores [morto de [X]], [podre de [X]] e [[X] pra caramba] no português sob a perspectiva construcional**. Dissertação de mestrado (Linguística). São José do Rio Preto: Unesp/Ibilce: 2020



09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

SILVA, A. S. **A linguística cognitiva:** uma breve introdução a um novo paradigma em linguística.

SILVA, A. S. Evolucionismo e mudança linguística: relevância do modelo evolucionista e integração sociocognitiva. **Revista Portuguesa de Humanidades**, 2012, p. 37-54.

SILVA, B. C., SOUZA, F. F. F., ANDRADE, W. C. Intensificação no Português Falado. **Revista Anagrama:** Revista Científica Interdisciplinar da Graduação, n. 1, p. 1-11, 2009.