

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGLIN)**

JOSÉ ROBERTO GOMES DE JESUS

**A CONSTRUÇÃO DAR NA COMUNIDADE DE IBICOARA – BA:
UM ESTUDO CENTRADO NO USO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO**

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2023

JOSÉ ROBERTO GOMES DE JESUS

**A CONSTRUÇÃO DAR NA COMUNIDADE DE IBICOARA – BA:
UM ESTUDO CENTRADO NO USO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre (Doutor) em Linguística.

Área de Concentração: Linguística

Linha de Pesquisa: Descrição e Análise das Línguas Naturais

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Valéria Viana Sousa

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2023

J56c	<p>Jesus, José Roberto Gomes de.</p> <p>A construção DAR na comunidade de Ibicoara – Ba: um estudo centrado no uso e suas implicações para o ensino. / José Roberto Gomes de Jesus; orientadora: Valéria Viana Sousa. – Vitória da Conquista, 2023.</p> <p>146 f.</p> <p>Dissertação (mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023.</p> <p>Inclui referência F. 142 – 146.</p> <p>1. Linguística Funcional Centrada no Uso. 2. Gramática de Construções. 3. Verbo dar - Uso - Contexto. I. Sousa, Valéria Viana. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística. T. III</p> <p style="text-align: right;">CDD: 415</p>
------	---

Catlogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – *Campus* Vitória da Conquista – BA

Título em inglês: The “give” construction in the community of Ibicoara – Bahia: a use-centered study and its implications for teaching.

Palavras-chave em inglês: Use-Centered Functional Linguistics; Construction Grammar; verb (dar) give. Use. Teaching

Área de concentração: Linguística

Titulação: Mestre em Linguística

Banca examinadora: Prof.^a Dr.^a Valéria Viana Sousa (Presidente-Orientadora), Prof.^a Dr.^a Vera Pacheco (UESB), Prof.^a Dr.^a Renata Barbosa Vicente (UFRPE)

Data da defesa: 14/08/2023

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Orcid ID:

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/2339162500433672>

JOSÉ ROBERTO GOMES DE JESUS

**A CONSTRUÇÃO DAR NA COMUNIDADE DE IBICOARA – BA:
UM ESTUDO CENTRADO NO USO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Data da aprovação: 14 de agosto de 2023.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Valéria Viana Sousa
Instituição: UESB – Presidente-Orientadora

Ass.:  _____

Profa. Dra. Vera Pacheco
Instituição: UESB – Membro Titular

Ass.:  _____

Profa. Dra. Renata Barbosa Vicente
Instituição: UFRPE – Membro Titular

Ass.:  _____
Documento assinado digitalmente
gov.br RENATA BARBOSA VICENTE
Data: 15/08/2023 16:37:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Aos meus familiares e amigos que, com muito carinho e apoio, me ajudaram a chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), pela oportunidade de realização da minha formação em nível de mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio e financiamento das atividades do PPGLin da UESB.

À minha orientadora, prof.^a Dr.^a. Valéria Viana Sousa, que, na sua sensibilidade e olhar de águia, entendeu que a pesquisa precisa ganhar novos ares e novos pesquisadores. Assim, humildemente, confiou aos meninos/as de Ibicoara a oportunidade de estender o Janus até a Chapada Diamantina. Ali, nasceu o Janus Ibicoara, uma extensão do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e Sociofuncionalismo da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Obrigado, Val, por ser muito mais que uma Professora Doutora em nossas vidas.

Aos membros da banca de qualificação, Prof.^a Dr.^a Vera Pacheco e Prof.^a Dr.^a Renata Barbosa Vicente, por aceitarem participar das Bancas de Qualificação e de Defesa e por toda a avaliação e contribuição ao trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística, por terem contribuído de forma significativa com os conhecimentos linguísticos, tendo proporcionado novos aprendizados e aberto caminhos para o entendimento e desenvolvimento da pesquisa.

Aos funcionários do PPGLin, por terem colaborado de maneira comprometida, permitindo ao programa seguir suas atividades de forma organizada.

À Santíssima Trindade: Pai, Filho e Espírito Santo, que é a melhor comunidade e que me conduz nos lugares aonde costumo ir.

Ao meu irmão Josevaldo (*In Memoriam*), amado por demais, sorridente e tão querido que está no colo de Deus, olhando por mim.

À minha vó, Josina Angélica (*In Memoriam*), exemplo de mulher, mãe, avó...

Aos meus pais, de modo especial, à minha mãe Helena Maria Gomes de Souza, uma mulher sofrida, guerreira, uma exímia batalhadora que, incansavelmente, lutou para encontrar uma escola para seus filhos estudarem. A ela, dedico esta pesquisa empreendida.

Um agradecimento especial à minha família, aos meus filhos, Ralf José e Serena, duas inspirações, duas vidas que me fazem transbordar. À minha esposa, Aureni Rosa, pela paciência e por aguentar este homem que não cansa de sonhar.

Ao querido amigo, um ser de luz, um anjo de asas firmes que o universo me apresentou, Warley José Campos Rocha, por sua generosidade, afetividade e por me mostrar que é possível trilhar caminhos sem perder a direção.

À admirável e enérgica, Elenita Alves Barbosa, professora, amiga, parceira, pessoa de um coração gigante e de uma humildade sem limites. Obrigado, Nita, por dividir seu conhecimento com alegria, entusiasmo e muito amor.

Ao Grupo Janus e ao Grupo Janus Ibicoara. Não tenho palavras para externar o quanto vocês são especiais em minha vida. Gratidão por partilharem comigo suas vivências, amizade e tanto carinho.

Agradeço à POESIA, que não desiste de mim, ocupa os mesmos espaços que eu e sussurra todos os dias aos meus ouvidos. Sem ela, o caminho é sem luz, estreito e difícil de caminhar.

*Como é grande
DAR sem receber.
Como é bom
receber tanto afeto
e tanto conhecimento,
e DAR ao outro,
mesmo que seja tão pouco.
DERAM a mim,
tanto, tudo, o todo!
DEI muito pouco,
mas DEI aquilo que
é a minha essência.
DEI um Roberto que sabe ser
poesia
e que nada tem
senão um AMOR que faz sonhar.*

Roberto Gomes

Obrigado e gratidão!

RESUMO

Nesta pesquisa, investigamos a construção *dar* na comunidade de Ibicoara- Bahia, ancorando-nos nos pressupostos da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), teoria que representa a junção de duas importantes correntes: a Linguística Funcional norte-americana (TROUGOTT; TROUSDALE, 2013) e a Linguística Cognitiva, com especial atenção para a Gramática de Construções (GC), cunhada por estudiosos como Filmore, Kay e Lakoff nos finais da década de 1980. O nosso objetivo é investigar quais construções instanciadas pelo *dar* são realizadas no Português Brasileiro falada no município de Ibicoara- Bahia. E subjacentes a essa questão maior, perguntamos se é possível haver a criação de novos subesquemas e micronconstruções instanciados pelo *dar* em sua rede construcional e de que forma é constituída a rede taxonômica do verbo *dar*, considerando a perspectiva sincrônica. Assim, como hipóteses, estamos assumindo que encontramos, na fala do povo ibicoarense, variadas construções com esse verbo que se apresentam em diferentes aspectos semânticos e morfossintáticos. Apoiados na rede de construções, consideramos que os novos *types* e subesquemas são construídos a partir da inserção dos falantes em diferentes espaços sociais e contextos de comunicação. Acreditamos, também, que, mediante realização do *dar* na comunidade ibicoarense, seja possível propormos uma rede taxonômica composta pelos seguintes *types*: verbo pleno, verbo pleno abstrato, verbo não pleno, verbo-suporte, verbo suporte-modal, expressões idiomáticas e a categoria híbrida. Em termos de metodologia, apoiamo-nos no Método Misto (CUNHA LACERDA, 2016), que propõe o equacionamento das propriedades qualitativa e quantitativa. Para a amostra da pesquisa, utilizamos como ferramenta de investigação e análise o *Corpus* Linguístico de Ibicoara-Bahia, doravante CLIBA, composto de 34 (trinta e quatro) entrevistas orais e estratificadas em sexo, faixa etária e escolaridade. Mediante as propriedades selecionadas da LFCU e da GC (produtividade, esquematicidade, composicionalidade, metáfora, metonímia, subjetividade, intersubjetividade) para as análises dos dados. Esperamos contribuir, também, nesta dissertação, para ampliar o conhecimento de professores que, no contexto da sala de aula, em um estudo mais centrado no uso por meio do verbo *dar*, possam melhorar sua prática pedagógica diante do conteúdo proposto. Para isso, finalizamos a dissertação com discussões e reflexões sobre o ensino do verbo *dar* na comunidade ibicoarense a fim de oferecer novas perspectivas aos professores para que possam conduzir o trabalho pedagógico acerca do conteúdo verbal, tendo o *dar* como ponto de partida.

PALAVRAS-CHAVE

Linguística Funcional Centrada no Uso. Gramática de Construções. Verbo dar. Uso. Ensino.

ABSTRACT

In this research, we investigate the construction of "dar" (to give) in the community of Ibicoara, Bahia, we base our work is the assumptions of Usage-based Functional Linguistics (UBFL), a theory that combines two important currents: American Functionalism (TROUGOTT; TROUSDALE, 2013) and Cognitive Linguistics, with special attention to Construction Grammar (CG) coined by scholars like Fillmore, Kay, and Lakoff in the late 1980s. Our objective is to investigate which constructions instantiated by "dar" (to give) are realized in Brazilian Portuguese spoken in the municipality of Ibicoara, Bahia. Underlying this larger question, we ask if it is possible to create new subschemas and microconstructions instantiated by "dar" in its constructional network, and how the taxonomic network of the verb "dar" is constituted, considering the synchronic perspective. Thus, as hypotheses, we assume that we find in the speech of the people from Ibicoara various constructions with this verb that manifest in different semantic and morphosyntactic aspects. Based on the network of constructions, we consider that the new types and subschemas are constructed based on the speakers' insertion into different social spaces and communication contexts. We also believe that through the realization of "dar" in the Ibicoara community, it is possible to propose a taxonomic network composed of the following types: full verb, abstract full verb, non-full verb, support verb, support-modal verb, idiomatic expressions, and the hybrid category. In terms of methodology, we rely on the Mixed Method (CUNHA LACERDA, 2016), which proposes the integration of qualitative and quantitative properties. For the research sample, we used the Linguistic Corpus of Ibicoara-Bahia, composed of 34 (thirty-four) oral interviews stratified by gender, age group, and education level. Through the selected properties of UBFL and CG (productivity, schematicity, compositionality, metaphor, metonymy, subjectivity, intersubjectivity) for data analysis, we also hope to contribute to expanding the knowledge of teachers who, in the classroom context, in a more usage-centered study through the verb "dar," can improve their pedagogical practice in the face of the proposed content.

KEYWORDS

Usage-based Functional Linguistics. Construction Grammar. Verb *dar*. Usage. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de interação verbal proposto por Dik (1989).....	27
Figura 2 – Representações de uma pequena rede conceptual.....	40
Figura 3 – Exemplos de verbo pleno	65
Figura 4 – Exemplos verbo pleno abstrato	66
Figura 5 – Exemplos de verbo não pleno	67
Figura 6 – Exemplos com o verbo <i>dar</i> suporte	68
Figura 7 – Exemplos com o verbo <i>dar</i> suporte modal	69
Figura 8 – Exemplos com expressões idiomáticas	71
Figura 9 - Exemplos com verbo <i>dar</i> e a categoria híbrida	72
Figura 10 – Foto do município de Ibicoara – Bahia.....	77
Figura 11 – Foto da Cachoeira do Buracão	77
Figura 12 – Organização das entrevistas por sexo, faixa etária e escolaridade.....	80
Figura 13 – Imagem de entrada do programa AntConc	82
Figura 14 – Ferramenta <i>Word List</i>	83
Figura 15 – Ferramenta Concordance	84
Figura 16 – Contexto expandido ferramenta <i>File View</i>	84
Figura 17 – Representação da construção forma/função <i>dar</i> como verbo pleno	90
Figura 18 – Representação da construção forma/ função <i>dar</i> como verbo pleno abstrato.....	92
Figura 19 – Representação da construção forma/função <i>dar</i> como verbo não pleno	95
Figura 20 – Representação da construção forma/função <i>dar</i> como verbo-suporte	100
Figura 21 – Representação da construção forma/função <i>dar</i> como verbo suporte modal	102
Figura 22 – Representação da forma/função <i>dar</i> na categoria híbrida.....	108
Figura 23 – Estruturas marcadas e não marcadas com verbo <i>dar</i>	110
Figura 24 – Rede taxonômica com o verbo <i>dar</i>	111
Figura 25 – Exemplo de atividade para introdução do conteúdo sobre verbo	121
Figura 26 – Quadro de alguns verbos regulares e irregulares apresentados no livro	122
Figura 27 – Exemplo de atividade com verbos	123
Figura 28 – Exemplo de atividades com verbos.....	124
Figura 29 – Exemplo de atividade com verbo.....	125
Figura 30 – Exemplo de atividade com verbo.....	125

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Produtividade do verbo <i>dar</i> no <i>corpus</i> Linguístico de Ibiçara-Bahia – CLIBA	109
Gráfico 2 – Verbo <i>dar</i> utilizado como exemplos nos materiais produzidos por professores	129
Gráfico 3 – Tipos de materiais didáticos produzidos onde o <i>dar</i> aparece.....	130
Gráfico 4 – O verbo <i>dar</i> na linguagem cotidiana dos alunos	131
Gráfico 5 – Exercícios e perguntas sobre as categorias do verbo <i>dar</i> na sala de aula.....	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – <i>Continuum</i> de construções gramaticais	38
Quadro 2 – <i>Continuum</i> de construções gramaticais do verbo <i>dar</i>	38
Quadro 3 – Modelo de estrutura simbólica da construção radical	39
Quadro 4 – Acepções e Exemplos com verbo <i>dar</i> a partir do dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa – Caldas Aulete (1881).....	53
Quadro 5 – Acepções e Exemplos com o verbo <i>dar</i> a partir do Dicionário – Houaiss (2009).....	54
Quadro 6 – Estrutura do <i>Corpus</i> Linguístico de Ibicoara- Bahia - CLIBA	79
Quadro 7 – Procedimentos e estratégias (meta) cognitivas – Eixo da Análise Linguística/ Semiótica – BNCC, 2018	117
Quadro 8 – Perguntas da pesquisa <i>online</i> – formulário <i>Google Forms</i>	127
Quadro 9 – Resultado qualitativo da pesquisa <i>online</i> sobre o verbo <i>dar</i> no município de Ibicoara-Bahia	132
Quadro 10 – Proposta de trabalho com verbo, tendo o <i>dar</i> no município de Ibicoara-Bahia	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Frequência <i>type</i> e <i>token</i> de construções com verbo-suporte DAR	96
Tabela 2 – Maiores ocorrências com <i>dar</i> predicador de verbo-suporte Erro! Indicador não definido.	
Tabela 3 – Frequência <i>type</i> e <i>token</i> do verbo suporte modal.....	103
Tabela 4 – Maiores ocorrências de <i>dar</i> como predicador de expressão idiomática	Erro!
Indicador não definido.	
Tabela 5 – Resultados quantitativos da pesquisa <i>online</i> sobre o verbo <i>dar</i> no município de Ibicoara-Bahia	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CLIBA	<i>Corpus</i> Linguístico de Iboara- Bahia
CLP	Círculo Linguístico de Praga
GC	Gramática de Construções
LFCU	Linguística Funcional Centrada no Uso
PB	Português Brasileiro
PCVC	Português Culto de Vitória da Conquista
PPVC	Português Popular de Vitória da Conquista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Objetivos.....	21
<i>1.1.1 Objetivo geral.....</i>	<i>21</i>
<i>1.1.2 Objetivos específicos</i>	<i>21</i>
1.2 Corpus da pesquisa	21
2 DO FUNCIONALISMO CLÁSSICO AO CONTEMPORÂNEO, O VERBO DAR PERCORRE SEU CAMINHO.....	24
2.1 Funcionalismo Clássico: como tudo teve início.....	24
<i>2.1.1 A Gramaticalização</i>	<i>28</i>
<i>2.1.2 A Gramática Emergente, a Marcação e a Iconicidade</i>	<i>30</i>
<i>2.1.3 A Metáfora e a Metonímia</i>	<i>32</i>
2.2 Funcionalismo Contemporâneo	34
<i>2.2.1 A Gramática de Construções.....</i>	<i>37</i>
<i>2.2.2 Esquematicidade.....</i>	<i>41</i>
<i>2.2.3 Produtividade</i>	<i>43</i>
<i>2.2.4 Composicionalidade.....</i>	<i>44</i>
2.3 Processos de Mudanças: das mudanças construcionais à construcionalização	46
<i>2.3.1 Subjetividade e a Intersubjetividade</i>	<i>48</i>
3 OS CAMINHOS DO VERBO DAR NO CONTEXTO DA LÍNGUA EM USO.....	51
3.1 Olhando o verbo dar em dicionários	52
<i>3.1.1 O dar na Tradição Gramatical.....</i>	<i>55</i>
<i>3.1.2 O dar na Tradição Linguística.....</i>	<i>57</i>
3.2 Algumas categorias do verbo dar.....	64
<i>3.2.1 O dar como verbo pleno.....</i>	<i>64</i>
<i>3.2.2 O dar como verbo pleno abstrato</i>	<i>66</i>
<i>3.2.3 O dar como predicador de verbo não pleno.....</i>	<i>67</i>
<i>3.2.4 O dar como predicador de verbo-suporte.....</i>	<i>68</i>
<i>3.2.5 O dar como predicador de verbo-suporte modal</i>	<i>69</i>
<i>3.2.6 O dar como expressão idiomática</i>	<i>70</i>
<i>3.2.7 O dar na categoria híbrida</i>	<i>72</i>
4 NA DIREÇÃO DA METODOLOGIA: ITINERÁRIOS DO DAR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	74

4.1 O método misto: a natureza quali-quantitativa da pesquisa	74
4.2 A amostra da pesquisa: o CLIBA	76
4.2.1 O programa AntConc	82
4.2.2 Critérios de análise	85
5 ANÁLISE E DESCRIÇÃO DAS OCORRÊNCIAS COM O VERBO DAR: VÁRIOS CAMINHOS, MUITAS DESCOBERTAS	87
5.1 O <i>dar</i> como predicador de verbo pleno	88
5.2 O <i>dar</i> como predicador de verbo pleno abstrato.....	90
5.3 O <i>dar</i> como predicador de verbo não pleno	93
5.4 O <i>dar</i> como predicador de verbo-suporte	96
5.5 O <i>dar</i> como predicador de verbo-suporte modal.....	101
5.6 O <i>dar</i> como predicador de expressão idiomática.....	104
5.7 O verbo <i>dar</i> e a categoria híbrida	106
6 ABORDAGENS COM O VERBO DAR NO MUNICÍPIO DE IBICOARA-BAHIA: ESTUDO E REFLEXÃO NA INTERFACE COM O ENSINO	113
6.1 Ensino e linguagem: instrumentos que direcionam	114
6.2 O estudo do verbo <i>dar</i> na comunidade de Ibicoara-Bahia: o que visualizamos nos livros didáticos?.....	119
6.3 Os desafios do ensino com o verbo <i>dar</i> no município de Ibicoara-Bahia: algumas reflexões e contribuições	127
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS	142

1 INTRODUÇÃO

O nosso objeto de estudo, o verbo *dar*, é um dos verbos mais produtivos da Língua Portuguesa. Ocorre em diversos contextos de comunicação, apresentando-se de variadas formas. Nesse sentido, há inúmeras possibilidades de construções que variam de acordo com o uso, mediante função da situação de interlocução a qual os falantes estejam imersos. No desejo de expressar-se para comunicar com o seu interlocutor, o usuário busca recursos linguísticos que apresentam forma e sentido diversificados na tentativa de desenvolver o seu discurso e, conseqüentemente, ser compreendido nas ideias expressas. Desse modo, o *dar* aparece como uma importante plurissignificação, sendo utilizado em diferentes construções que vão para além do que prescreve a gramática normativa.

Em um contexto gramatical, o *dar* é visto com uma sintaxe bastante definida e com a sua transitividade bem delimitada. Ao recorrermos ao *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, por exemplo, encontramos algumas classificações a esse respeito: (i) bitransitivo; (ii) transitivo direto e bitransitivo; (iii) transitivo indireto e bitransitivo; (iv) transitivo direto; (v) transitivo indireto e (vi) pronominal. Por outro lado, no contexto em uso, o verbo *dar* assume outros atributos que vão além dessa sintaxe prevista, a exemplo dos predicadores: pleno, pleno abstrato, não pleno, suporte, suporte modal, expressão idiomática e categoria híbrida.

Adiante, apresentamos três (03) excertos de fala que compõem o *Corpus* Linguístico de Ibicoara-Ba (CLIBA), *corpus* do qual serão extraídas as amostras da nossa pesquisa. Os fragmentos aqui apresentados mostram o caráter plurissignificativo que o verbo denota em sua estrutura e é possível, por meio dessas ocorrências, a percepção de como o *dar* se recategoriza a partir do uso que fazem os falantes. Vejamos os exemplos (1), (2) e (3):

(01) Ele chegô de noite, aí de manhã cedo a gente já foi pá lá visitá pá se ele arrumava um cigarro, alguma coisa, né, aí chegando lá, rapaz, pra minha surpresa ele **me deu uma caixinha**, era um sapato, ôh alegria que eu vi na minha vida, né, esse sapato era a coisa mais bonita do mundo [...] (S.S.L - CLIBA).

(02) Tipo, o café mesmo ele **dá de ano em ano**, entendeu [...] (A.N.D.N.S - CLIBA).

(03) A gente cunversava um com o outro, tinha uma brincadeira ótima também na época chamava caiu no poço, que era de **dá um bêjo**, cê escolhia uma pessoa e dava um bêjo na pessoa, quem... quem pagasse a prenda, fazia-se muito isso à noite, muito [...] (S.A - CLIBA).

O excerto (1) apresenta a construção *dar* com o seu valor prototípico. O informante utiliza a expressão *ele me deu uma caixinha* para se referir ao fato de que recebeu uma caixa de

sapato de presente. Nessa análise, entendemos que o verbo *dar* assume a sua função plena, transferindo um objeto concreto a outra pessoa.

No excerto (2), podemos compreender que a construção *dar* realiza-se com uma transitividade e sentido que se afastam da realizada no excerto (1). Ao falar sobre a colheita de café, umas das atividades agrícolas do município de Ibicoara-BA, o informante utiliza o verbo *dar* para expressar a produção dos grãos de café que ocorre uma vez a cada ano. Sendo assim, o verbo perde sua função prototípica e passa a figurar no excerto com outro aspecto semântico e sintático, neste caso, com o sentido de produzir.

No excerto (3), percebemos que o verbo *dar* funciona como suporte, pois está esvaziado do seu significado. Por meio de uma ação (ato de beijar), o verbo se torna mais abstrato e gera uma nova significação, neste caso, há a própria ação de beijar e não uma transferência de algo para alguém. Portanto, junto ao seu complemento, o verbo *dar* configura uma única expressão linguística dotada de sentido. Esse tipo de expressão é recorrente na língua e outros verbos também são utilizados como suporte na prática enunciativa.

Mediante a análise dos fragmentos do *corpus*, é possível constatar que a construção *dar* constitui um verbo dinâmico e produtivo na língua. Por meio do seu uso constante, o verbo *dar* tende a se convencionalizar na língua quando surgem expressões que o caracterizam em diferentes aspectos. Assim, tornam-se perceptíveis as mudanças quanto à sua semântica, à sua morfologia e à sua sintaxe. Essas características nos instigam a pesquisar sobre a produtividade desse elemento verbal, uma vez que o *corpus* nos oferece possibilidades de um olhar mais acurado para as inúmeras construções instanciadas por essa comunidade de fala ibicoarense.

Como vimos, interessa-nos a língua em uso, lugar onde os fenômenos estão acontecendo e podem ser observados. Assim, escolhemos alguns dos pressupostos da Linguística que julgamos necessário para alicerçar a nossa pesquisa que apresentamos a seguir.

Tendo como característica o estudo da linguagem humana e as suas manifestações na língua, a Linguística começou a existir no início do século XIX na Europa, ainda sob o aspecto de estudo histórico (MATTOSO, 2011). Mais tarde, no começo do século XX, a Linguística torna-se uma ciência propriamente dita a partir dos estudos linguísticos empreendidos pelo suíço Ferdinand de Saussure.

Essa ciência é composta por teorias que buscam explicar os inúmeros fenômenos linguísticos presentes na comunicação entre os falantes. Essas teorias podem ser categorizadas em dois importantes polos, o Formalismo e o Funcionalismo. Para a realização das análises linguísticas, o polo formalista pauta-se nas estruturas internas da língua, e o polo funcionalista, por sua vez, ampara-se na análise da função da estrutura linguística por meio dos fenômenos

extralinguísticos, comumente, observados na fala dos interlocutores. Partindo dessas considerações, afirmamos que compreendemos a linguagem humana, com suas várias funções, como um valioso instrumento de interação na intercomunicação entre os falantes e consideraremos, para a realização desta pesquisa, o polo funcionalista, tendo em vista que investigaremos a forma aliada ao seu contexto de uso.

Assim, sob o viés do polo funcionalista, observando as funções da língua a partir do uso nos contextos enunciativos, é que adotamos a Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) como referência para alicerçar a nossa pesquisa. A LFCU, considerada como Funcionalismo Contemporâneo, traz, em suas bases, pontos importantes do Funcionalismo Clássico.

A LFCU apresenta, em seus conceitos, aspectos marcantes da Gramática de Construções (doravante GC). Segundo Rosário e Oliveira (2016), a língua é forjada na experiência histórica, na experiência cotidiana e deriva dos processos de cognição de domínio geral. Ainda sobre a GC, Cunha Lacerda (2017) afirma que

A Gramática de Construções defende o postulado de que, de uma perspectiva da sincronia, a língua é constituída de pareamento forma-significado, e as chamadas construções, organizadas em redes, tal como apontam (Golberg, 2006; Langacker, 2008), isso quer dizer que o conhecimento linguístico dos falantes consiste numa rede de construções (CUNHA LACERDA, 2017, p.18).

Em consonância ao exposto, tomando como base os pressupostos da abordagem funcionalista e a perspectiva da GC, esta dissertação tem como objetivo investigar as construções instanciadas pelo verbo *dar* nos diversos contextos de comunicação, considerando os pares forma-função e as demais estruturas linguísticas, a exemplo das novas unidades que se formam na interação discursiva.

Em virtude disso, e sob o aporte teórico da Linguística Funcional Centrada no Uso - LFCU (BYBEE, 2010; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013; ROSÁRIO; OLIVEIRA, 2016), esta dissertação é guiada pela seguinte questão-problema: (i) Quais construções instanciadas pelo verbo *dar* são realizadas na variedade do Português Brasileiro falada no município de Ibicoara – BA? Subjacente a esta questão maior, encontram-se outras, como: (ii) é possível haver a criação de novos subesquemas e microconstruções instanciados pelo verbo *dar* em sua rede construcional? (iii) qual é a rede taxonômica do verbo *dar*, considerando, nesse caso, a perspectiva sincrônica? (iv) de que forma podemos estabelecer um diálogo entre a teoria centrada no uso, o objeto de estudo – verbo *dar*- e o ensino?

Norteados por tais questões, e de acordo com a teoria exposta, aventamos as seguintes hipóteses: (i) sobre as construções instanciadas pelo verbo *dar*, encontramos, na fala do povo ibicoarense, esse verbo que se apresenta de diferentes aspectos semânticos e morfossintáticos, além da sua forma prototípica, o verbo pode ocorrer em sentidos bastante diversificados, como foi possível constatar nos primeiros excertos apresentados e, também, em expressões idiomáticas¹, como, por exemplo, “*dá certo*”, “*dar uma forcinha*” “*dar nisso*” entre muitas outras; (ii) apoiando-nos na estrutura da rede de construções, consideramos que os novos *types* e subesquemas podem ser construídos pelos falantes em diferentes espaços sociais, em diversos contextos comunicativos a depender das demandas socioculturais a que estejam expostos; (iii) ao considerarmos a realização do verbo *dar* na comunidade, afirmamos que a rede taxonômica é construída pelos seguintes *types*: pelo verbo pleno, verbo pleno abstrato, verbo não pleno, verbo-suporte, verbo-suporte modal, categoria híbrida, além das expressões idiomáticas e de outros significados que emanam de sua transitividade; e, por último, (iv) após a realização do estudo, da análise e discussão de dados, realizaremos um questionário e, de posse desse material, de alguns livros didáticos e das competências e habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), iremos propor atividades didático-pedagógicas a fim de que a teoria dialogue com a prática.

Ante a perspectiva de que a linguagem é a manifestação da língua e se concretiza a partir do uso, faz-se pertinente dizer que, na nossa pesquisa, são integrados os estudos empreendidos pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em (Sócio) Funcionalismo – CNPq sobre o uso do Português Brasileiro e, especialmente, sobre o vernáculo do falante ibicoarense. Vale ressaltar que o desenvolvimento da pesquisa, sob o aparato da Linguística Funcional Centrada no Uso, contribuirá para novos estudos e pesquisas no universo acadêmico. Além disso, acreditamos que a presente pesquisa favorecerá novas investigações nas variadas esferas do conhecimento, bem como incentivará a criação da cultura acadêmica no município de Ibicoara-Bahia, haja vista que a construção do *Corpus* Linguístico de Ibicoara-Bahia e o desenvolvimento de uma pesquisa voltada para os estudos linguísticos são pioneiros nesse município.

Acreditamos, ainda, que estudos sobre a construção *dar*, verbo que se oferta com expressiva pluralidade e sob o aporte teórico da LFCU e da Gramática de Construções, que levam em consideração aquilo que está sendo usado na língua, poderão favorecer novas práticas

¹ Reconhecemos que as expressões idiomáticas pertencentes ao PB têm bastante recorrência na língua. Nesse sentido, elas estão presentes no *Corpus* Linguístico de Ibicoara – Bahia (CLIBA), mas também podem ser encontradas em outras regiões brasileiras.

pedagógicas em sala de aula, assim como, quiçá, o desenvolvimento de diferentes metodologias. Nesse diapasão, dada a relevância desta pesquisa para o ensino no município de Ibicoara- Bahia e levando em consideração o contexto da sala de aula, procuramos acrescentar aos nossos objetivos específicos, a proposta de discutirmos de que forma o verbo *dar* pode ser trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa, diante das inúmeras ocorrências identificadas no CLIBA.

Atento às contribuições que este estudo suscita, na subseção a seguir apresentaremos os objetivos que orientam a presente dissertação.

1.1 Objetivos

Esta subseção compreende os objetivos geral e específicos.

1.1.1 Objetivo geral

Investigar a construção instanciada pelo verbo *dar* realizada na variedade do Português Brasileiro a partir do *Corpus* Linguístico de Ibicoara – BA.

1.1.2 Objetivos específicos

- ✓ Mapear as ocorrências com a construção *dar* no PB, a partir do *Corpus* Linguístico de Ibicoara – BA (CLIBA);
- ✓ Analisar, por meio do Método Misto, as ocorrências com o verbo *dar* no Português Brasileiro, a partir do *Corpus* Linguístico de Ibicoara – BA;
- ✓ Identificar as novas microconstruções com o verbo *dar*;
- ✓ Propor uma rede construcional do verbo *dar* à luz de Traugott e Trousdale (2013), na amostra analisada, e lançá-la como proposta de objeto do conhecimento (conteúdo) para o contexto da sala de aula;
- ✓ Discutir de que forma o verbo *dar* pode ser trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa.

1.2 Corpus da pesquisa

A amostra da pesquisa será extraída do CLIBA - *Corpus* Linguístico de Ibicoara-Bahia desenvolvido pelos pesquisadores que compõem o Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica

e em (Sócio)Funcionalismo / CNPq – Grupo JANUS – Cadastro aprovado, Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) 34221214.90000.00552, sob a orientação da Professora Dr^a Valéria Viana Sousa. O *corpus*, organizado por meio de entrevistas realizadas entre os anos de 2020 e 2021, consta de entrevistas orais produzidas por meio da conversação entre o entrevistador e o informante, sendo esse último, membro pertencente da comunidade ibicoarense.

O CLIBA está organizado da seguinte maneira: 34 (trinta e quatro) gravações realizadas e estratificadas em sexo, faixa etária e escolaridade. Dessa forma, os informantes foram devidamente selecionados de acordo com o detalhamento etário: faixa I, composta por informantes de 15 a 25 anos; faixa II, de 26 a 49 anos; e faixa III, com informantes com 50 anos ou mais. Os entrevistados foram também selecionados a partir de três níveis de escolaridade, a saber: sem escolaridade ou até cinco anos de escolarização; ensino fundamental completo; e onze anos ou mais de escolarização.

O fenômeno linguístico que será analisado a partir do *corpus* segue o que preconiza a Linguística Funcional Centrada no Uso e a Gramática de Construções, tendo em vista que as análises serão empreendidas a partir de dados empíricos (língua em uso). Vale ressaltar que as teorias selecionadas direcionam a sua atenção às mudanças que passam a vigorar na língua, sobretudo, nos momentos em que os falantes estão fazendo uso da língua no seu contexto social de comunicação, de maneira informal, quando há um menor monitoramento.

Com a finalidade de atingir a proposta desta pesquisa, esta dissertação está organizada da seguinte maneira: Nesta seção 1, *Introdução*, propusemos apresentar o nosso objeto de pesquisa, o verbo *dar*, a teoria que embasa a nossa pesquisa e alguns de seus autores. Apresentamos também as perguntas que norteiam a pesquisa, as hipóteses e os objetivos. Ainda nesta seção, buscamos delinear o caráter e a organização da pesquisa, relacionamos os critérios selecionados para a análise da amostra, bem como tratamos brevemente da constituição do *corpus* e anunciamos o que será abordado no decorrer das seções posteriores.

Na **Seção 2**, *Do funcionalismo clássico ao contemporâneo, o verbo dar percorre seu caminho*, objetivamos apresentar a teoria que embasa a nossa pesquisa, a Linguística Funcional Centrada no Uso. Para isso, trouxemos aspectos do Funcionalismo Clássico, fundamentados em autores como Cavalcanti; Silva; Oliveira (2020); Furtado da Cunha (2011) Kenedy; Martelotta (2003); Neves (1997); do Funcionalismo Contemporâneo e sua interface com a Gramática de Construções, apoiados em autores como Croft (2001); Martelotta (2011); Rosário; Oliveira (2016); Traugott e Trousdale (2013).

Na **seção 3**, *Os caminhos do verbo dar no contexto da língua em uso* com o objetivo de apresentar o nosso objeto, trouxemos alguns Dicionários (BLUTEAU, 1728; CALDAS AULETE, 1881; HOUAISS *et al.*, 2009), algumas gramáticas prescritivas (BECHARA, 2009; CUNHA E CINTRA, 2017; ROCHA LIMA, 2011) e gramáticas descritivas (CASTILHO 2014; NEVES, 2000; PERINI, 2005), bem como pesquisas recentes (COELHO, 2016; ESTEVES, 2008; 2012; TRAVASSOS e VIEIRA, 2019; TRAVASSOS, 2019).

Na **Seção 4**, *Na direção da metodologia: itinerários do dar na construção do conhecimento*, com objetivo de descrever os mecanismos metodológicos empregados para a realização da nossa pesquisa, apresentamos o método misto, escolhido para analisarmos de forma qualiquantitativa a pesquisa; o *Corpus* Linguístico de Ibicoara- Bahia, fonte de busca dos dados; e, ainda, os critérios de análise, detalhando os processos que utilizamos na realização das análises.

Na **Seção 5**, *Análise e descrição das ocorrências com o verbo dar: vários caminhos, muitas descobertas*, descrevemos as ocorrências encontradas no *Corpus* a partir das construções com o verbo *dar*. Assim, recorreremos às propriedades da esquematicidade, produtividade e composicionalidade, propostas por Traugott e Trousdale (2021[2013]) e, também, recorreremos à construcionalidade (ROSÁRIO; LOPES, 2019), metáfora, metonímia, subjetividade e intersubjetividade para análise e discussão dos dados.

Na **Seção 6**, *Abordagens com o verbo dar no município de Ibicoara-Bahia: estudo e reflexão na interface com o ensino*, refletimos como a educação do município de Ibicoara-Bahia tem trabalhado com o conteúdo verbal, de modo especial com o verbo *dar*. Para cumprirmos com esse propósito, refletimos sobre questões presentes na Base Nacional Comum Curricular, propomos análise de três livros didáticos utilizados pelos professores em sala de aula, realizamos uma pesquisa via *Google Forms* para avaliarmos o uso do *dar* na prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa e resgatamos algumas propostas que podem ser ressignificadas para contribuir com o ensino de português no contexto das escolas do município.

Por fim, trazemos as *Considerações Finais*, na qual abordamos os resultados obtidos, retomamos às perguntas e às hipóteses que foram basilares para o desenvolvimento desta dissertação e, ao final do texto, apresentamos as *Referências* utilizadas.

2 DO FUNCIONALISMO CLÁSSICO AO CONTEMPORÂNEO, O VERBO DAR PERCORRE SEU CAMINHO

*Somos seres em plena construção
e nos “gramaticalizamos” a todo instante!
E à medida que a vida emerge,
nossos passos marcados
nossos rostos (re)significados
vão tecendo nossa própria existência.
Tudo isso, nada mais é
que uma imensa rede de construções.
Nela cabem todos os sonhos que carregamos,
desde os mais esquemáticos
até aqueles que as nossas mãos conseguem palpar.*

Roberto Gomes

Na investigação sobre a construção do verbo *dar* na comunidade de Ibicoara – Bahia, um dos aportes teóricos basilares da nossa pesquisa é o Funcionalismo. Essa teoria se preocupa com a relação que existe entre as estruturas gramaticais das línguas e os diversos contextos de comunicação oriundos das experiências discursivas entre os falantes. Para refletirmos acerca dessa vertente da linguística, apresentaremos, nesta seção, as versões do Funcionalismo Clássico e do Funcionalismo Contemporâneo, fazendo um breve percurso, de modo a contextualizá-los.

Para tanto, na subseção 2.1, *O Funcionalismo Clássico: como tudo teve início*, apresentaremos aspectos dessa corrente teórica com o propósito de compreendermos como ela surgiu e quais foram as suas contribuições para o estudo da linguística, fundamentados em autores como: Cavalcanti; Silva; Oliveira (2020); Furtado da Cunha (2011); Kenedy; Martelotta, 2003; Neves (1977). Na subseção 2.2, *Funcionalismo Contemporâneo*, abordaremos e discutiremos a origem e as perspectivas desse modelo para os estudos linguísticos. Para tal, recorreremos a autores como: Croft (2001); Martelotta (2011); Rosário; Oliveira (2016); Traugott; Trousdale (2013), entre outros.

2.1 Funcionalismo Clássico: como tudo teve início

O surgimento do Funcionalismo Linguístico deu-se no interior do Estruturalismo. Visto como uma corrente que tem como o objeto de estudo a língua enquanto sistema, o Funcionalismo acrescenta à sua natureza outras dimensões que não foram consideradas na linguística estrutural de Saussure. Diferentemente do Estruturalismo, no Funcionalismo, a

língua é tomada como um sistema em que, além de analisar a forma (estrutura dos signos), as expressões e os contextos de uso, bem como os estudos pancrônicos, têm como finalidade o ato comunicativo. A esse respeito, Furtado da Cunha (2011) afirma que

Os linguistas [funcionalistas] se opunham à distinção nítida entre sincronia e diacronia, assim como à noção de homogeneidade do sistema linguístico [questões presentes no Estruturalismo]. Sua contribuição pode ser sintetizada no uso dos termos função/funcional, no estabelecimento dos fundamentos teóricos básicos do funcionalismo e nas análises que levam em conta parâmetros pragmáticos e discursivos. (FURTADO DA CUNHA, 2011. p.159).

Fica evidenciado, então, que o Funcionalismo toma como referência o Estruturalismo no que diz respeito a pensar a língua como um sistema, porém apresenta divergência com relação ao recorte metodológico saussuriano que, valorizando o caráter estrutural, concebia a língua como um sistema homogêneo, independente e com investigações pautadas no eixo sincrônico, direção contrária à realizada pela abordagem funcionalista, que se preocupa em analisar os fenômenos linguísticos, concebendo a língua como heterogênea, reconhecendo a importância dos estudos na perspectiva pancrônica e compreendendo que, na língua, há a interdependência morfossintática, semântica, pragmática e discursiva no ato de interação.

Historicamente, o Funcionalismo Clássico surgiu a partir da Escola de Praga, originária do Círculo Linguístico de Praga (CLP) em 1926. Neves (1997) escreve que Escola de Praga foi a designação dada a um grupo de estudiosos que começou a atuar antes de 1930 e que defendia que a linguagem, primeiro, permite ao homem reação e, depois, referência à realidade extralinguística. Cavalcanti, Silva e Oliveira (2020) acrescentam que as discussões realizadas por esse grupo de linguistas, foram sistematizadas e organizadas em um texto iniciado por Roman Jakobson, com colaborações de Nicolai Trubetzkoy e Serge Karcevsky, por ocasião de um congresso internacional de linguistas na cidade de Haia em 1928. No Funcionalismo, esses estudiosos, aparecem com seus trabalhos voltados ao estudo da fonologia. Furtado da Cunha (2011), a esse respeito, salienta que é, nos estudos de Trubetzkoy no CLP, que há o desenvolvimento da fonologia de uma forma mais generalizada e que foi este linguista que lançou mão da teoria estruturalista do fonema, da noção de contraste funcional utilizada na distinção entre fonética e fonologia, da teoria dos sistemas fonológicos desenvolvida com Jakobson e do conceito de traços distintivos.

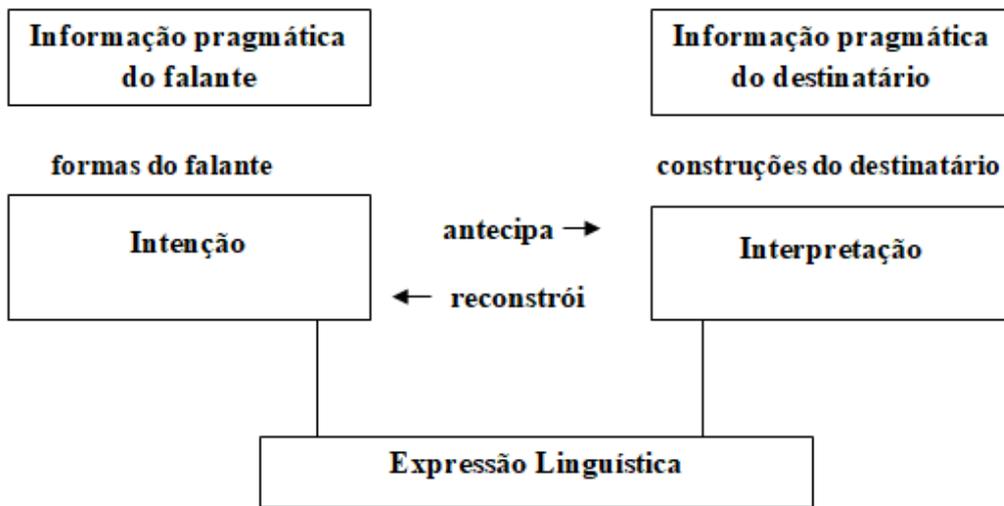
A essas investigações do Círculo, coube a Jakobson o mérito pela introdução do conceito de marcação na morfologia. Sobre a marcação, Furtado da Cunha e Tavares (2016), em seu

trabalho intitulado *Funcionalismo e Ensino de Gramática*, retomam o conceito e afirmam que esse princípio se aplica a qualquer categoria linguística, quer seja fonológica, morfológica ou sintática. Mais adiante, retomaremos a discussão acerca do princípio da marcação e, por esse motivo, apresentamos brevemente a sua origem.

É também no Funcionalismo que os linguistas se dedicaram à investigação da correlação função > forma no uso linguístico, na defesa ou no resgate das marcas icônicas desse uso. Assim, os estudos funcionalistas, empreendidos nas décadas iniciais do século XIX, configuram-se no que denominamos, em concordância a Rosário e Oliveira (2016), como Funcionalismo Clássico. Dito isto, cabe ressaltar que a linguística norte-americana em primeira instância foi dominada pelo polo formalista, contudo, surge o polo funcionalista deslocando o interesse de investigação para a função que a forma linguística exerce na comunicação entre os falantes têm papel preponderante (KENEDY; MARTELOTTA, 2003). Kenedy e Martelotta (2003) assinam que é nos Estados Unidos, na década de 70, que o termo Funcionalismo ganha força e autores de nomes, como: Paul Hopper, Sandra Thompson, Talmy Givón, que começam a advogar uma linguística baseada no uso.

Em relação a outros avanços no campo do Funcionalismo, Neves (1997) enfatiza que, apesar desse conceito estar intimamente ligado à Escola de Praga, outras abordagens “funcionais” surgiram no Ocidente e no Oriente, o que contribuiu para que o Funcionalismo tomasse vida própria e independente. Os estudos realizados na Escola de Praga, argumenta a linguista, foram para além dos aspectos da fonologia. Os linguistas dedicaram-se, assim, também, especial atenção à “perspectiva funcional da frase”, ou seja, a organização das palavras na frase, vista na sua função de organização da informação. A frase é reconhecida, desse modo, como uma unidade susceptível de análise não apenas nos níveis fonológico, morfológico e sintático, mas também no nível comunicativo (NEVES, 1997, p. 18).

Neste sentido, é válido apresentar o esquema de modelo de interação verbal proposto por Dik (1989). De acordo com Neves (1997), esse é um modelo que equaciona a consideração funcionalista e mostra o papel da expressão linguística dentro da comunicação. Observemos a Figura 1.

Figura 1 – Modelo de interação verbal proposto por Dik (1989)

Fonte: Dik (1989a, p. 8-9 *apud* NEVES, 1997, p. 19)

No modelo desenvolvido por Dik (1989), apresentado por Neves (1997), encontramos a explicação de que a expressão linguística é resultante de dois eixos. De um lado, há a intenção do falante, que detendo a informação pragmática, antecipa a interpretação do destinatário. Do outro lado, a interpretação do destinatário que, por seu turno, é construída pela sua informação pragmática acrescida da percepção da intenção comunicativa do falante. Dessa forma, segundo a linguista, quando o falante se direciona ao seu destinatário, tem alguma intenção comunicativa “uma espécie de plano mental concernente a modificação particular que ele quer provocar na informação pragmática do destinatário” (NEVES, 2007, p. 20).

Esse movimento de interação verbal, atividade cooperativa entre falante e destinatário, intenção, pragmática são questões caras ao Funcionalismo, uma vez que, para esse polo, as concepções acerca do modo de ver a língua vão para além dos aspectos formais e tem em vista que as estruturas que extrapolam o nível da gramática e vão ao encontro dos inúmeros contextos ao qual o falante está inserido.

Realizada essa discussão inicial sobre a origem e contextualização do Funcionalismo, passemos, agora, a uma reflexão sobre um processo que, muitas vezes, significa o sinônimo dessa teoria: a gramaticalização. Serão incorporados também à discussão, os recursos da metonímia e da metáfora, os princípios da iconicidade e da marcação, pois compreendemos que a articulação desses conceitos será relevante à análise.

2.1.1 A Gramaticalização

No processo de análise linguística, a partir da corrente funcionalista, a gramaticalização aparece como um processo que está estritamente ligado às mudanças linguísticas. Esse termo foi cunhado primeiramente por Antoine Meillet, linguista francês, no século XX. Sousa (2008) ao tratar da gramaticalização, refere-se a Meillet (1965) como responsável por trazer o tema aos estudos linguísticos. Segundo a autora, esse estudioso ao falar da gramaticalização caracterizava-a como um processo no qual há uma atribuição de um caráter gramatical a uma palavra anteriormente autônoma (MEILLET, 1965, p. 131). Ainda com referência a Meillet (1965), Sousa (2008) acrescenta que, na tentativa de concretizar a transição de uma construção lexical para outra, como um processo *continuum*, Meillet (1965) compara a gramaticalização à imagem de uma espiral, figura que reflete continuamente um processo cíclico, inacabado, infinito.

Sob esta reflexão, a gramaticalização dá-se no processo *continuum* em que a mudança linguística acontece através de princípios que são inerentes à língua, pois há necessidades impostas pelos falantes. A esse respeito, Sousa (2008) argumenta que

A gramaticalização surge, em certos itens lexicais, a partir da necessidade de se obter maior expressividade na língua, tendo em vista que os termos gramaticalizados, em princípio, concorrem com formas já existentes na língua e, por essa razão, poderiam ser desnecessários. Contudo, a necessidade discursivo-pragmática impõe a gramaticalização de outros itens em busca de uma maior maximização de informação e de um termo que melhor represente o seu pensamento ou a orientação cognitiva que se pretende conseguir (SOUSA, 2008, p. 68).

Na interação discursiva, os falantes, na tentativa de expressar sentimentos e vivências do cotidiano por meio das palavras, utilizam-se de múltiplos recursos linguísticos existentes e, assim, moldam a língua a partir das interlocuções. Com isso, a necessidade discursivo-pragmática é, de certa forma, muito responsável pela gramaticalização de itens da língua, pois o falante busca, por meio desse processo, ampliar as informações e construir sentenças que atendam aquilo que se deseja, na comunicação, de forma mais expressiva com o interlocutor.

Na gramaticalização, acontece a migração do item lexical para o item gramatical, e, nesse processo, há, ainda, que se considerar a migração de um item menos gramatical para o mais gramatical. Vieira (2020), em seu trabalho intitulado *A arquitetura constitucional do que nem na língua portuguesa: uma relação entre uso, cognição e (inter)subjetividade*, faz referência a Kurylowicz (1975), que, sustentado nos escritos de Meillet (1912), aponta que a

gramaticalização é o aumento do curso de um morfema que evolui do léxico à gramática e/ou de um estado menos gramatical para um estado mais gramatical. O pesquisador, ainda, sublinha que, nessa versão clássica do Funcionalismo, a função era priorizada em detrimento da forma e que as pesquisas davam maior atenção para os aspectos de unidirecionalidade, desse jeito, os itens linguísticos saíam do léxico para a gramática e, estando nesse estágio, poderiam tornar-se cada vez mais gramaticais, obedecendo sempre a essa direção ([+lexical] > [+gramatical] ou [-gramatical] > [+gramatical]).

Assim, na análise linguística, pode ser observado que os itens que estão disponíveis no jogo da interação discursiva sofrem mudanças que afetam o léxico e, conseqüentemente, atingem outros níveis da língua em uso, como é o caso das sentenças e da semântica. Para exemplificar, tomamos os seguintes excertos da construção *dar* no *Corpus* Linguístico de Ibicoara- Bahia².

(04) É... não, eu tenho uma bíblia evangélica que eu ganhei até dos meninos que eu fazia o curso bíblico antes até **Joel que me deu** eu fazia com eles (I.F.A-CLIBA).

(05) Pra mim aquilo eles queriam mais modinha, famosa “modinha”, num é, a pessoa compra bicicleta, aí **dá uma pedalada**, para, tira fotinha pra mostrá que tem aquela bicicleta, que tá andano mais fulano, né, que tá com aquela rôpa, num é isso? (S.V.A- CLIBA).

(06) Então eu comprei pra eles estudá, mas eles não **deram nem ousadia** pra estudá e oia pra tu vê na época eu não tinha nem um celulé (R.E.M.S- CLIBA).

No fragmento (04), *Joel que me deu*, podemos averiguar que o verbo *dar* está sendo usado no sentido prototípico, ou seja, aquele que tem o sentido de transferência. Notamos pela indagação do informante que ele recebeu do seu interlocutor uma Bíblia Sagrada. Logo, temos um sujeito agente, que transfere ao sujeito paciente um objeto concreto.

Já em (05), na construção *dar uma pedalada*, verificamos que o verbo *dar* sai da função de prototipicidade (propriedade [+lexical]) que é a de *dar* para alguém alguma coisa, remetendo à ideia de uma transferência de algo concreto, para *dar* com a função de um verbo-suporte, questões que serão discutidas na Seção III. Nesse exemplo, *dar uma pedalada* equivale a *pedalar*, portanto, o verbo sofreu processo de gramaticalização, pois desloca-se de [+lexical], como está representado no exemplo (01), para um item [+ gramatical], ou seja, o verbo sai da condição prototípica de verbo pleno, que é *dar algo a alguém*, e passa a compor uma construção, na qual o verbo *dar*, acrescido ao complemento *uma pedalada*, equivale a *pedalar* e, assim, o verbo migra da função de pleno para a função de suporte.

² Por opção metodológica, sempre que possível, apresentaremos dados retirados do nosso *corpus* de análise.

Diferentemente de (04) e (05) em (06), temos ainda a expressão idiomática. Mais uma vez, o *dar* perde o seu valor de transferência e se gramaticaliza em uma expressão idiomática que remete a um novo sentido ainda mais gramaticalizado. Nesse exemplo em específico, *mas eles não deram nem ousadia*, pelo contexto do enunciado, compreendemos que a pessoa não se importou e não deu relevância para o estudo. Assim, notamos que o *dar* sofre gramaticalização e passa de um item [- gramatical] para um item [+ gramatical].

Ressaltamos que a gramaticalização envolve aspectos da diacronia e da sincronia. Martelotta *et al.* (1996, p.27), fazendo referência aos aspectos pancrônicos da gramaticalização, preconizam que, do ponto de vista histórico, os processos de gramaticalização de um item podem dar a impressão de “uma sequência de mudanças ocorridas no tempo” e, sob uma perspectiva sincrônica, é possível observar “um conjunto de polissemias coexistindo”. Neves (1997) acrescenta a essa discussão o argumento de que o processo diacrônico e sincrônico se liga ao caráter “gradual” versus “instantâneo”, respectivamente. Diante do exposto, nesta subseção, flagramos no verbo *dar* um processo de gramaticalização em que o coloca no seguinte cline: V [+ concreto] > V. suporte > expressão idiomática. Nesse cline, o verbo pleno, posicionado mais à esquerda, possui o sentido [+ prototípico] e a expressão idiomática posicionada mais à direita tem o seu sentido [+ gramaticalizado].

2.1.2 A Gramática Emergente, a Marcação e a Iconicidade

Outros conceitos que julgamos relevantes trazer para esta seção e que fazem parte dos estudos funcionalistas é o de gramática emergente, princípio da marcação e princípio da iconicidade. No tocante à gramática, Ford, Fox e Thompson, (2003) defendem que ela é um sistema aberto, sujeito às mudanças e que esse sistema é afetado pela língua em uso, considerando-a, pois, como um conjunto de formas, padrões e práticas que surgem para servir às funções que os falantes necessitam desempenhar com mais frequência. Para Hopper (2001), a gramática é o mecanismo pelo qual estruturas emergem a partir da língua em uso. Mediante essas afirmações, é possível inferir que, embora a gramática esteja a serviço da língua na tentativa de moldá-la às suas regras e normas, é na gramática da língua, acessível a todo e qualquer falante, que as estruturas emergem a partir do contato, da experiência e da interação linguística entre os falantes em um evento de fala.

Assim sendo, o princípio da marcação aparece como um instrumento próprio da gramática que nos permite analisar se determinada construção ou categoria linguística é marcada ou não marcada, uma vez que envolve esforço cognitivo e está inteiramente ligado às

questões de codificação e decodificação. Givón (1995) aponta três critérios que devem ser levados em consideração para que possamos distinguir uma categoria marcada de uma categoria não marcada: (i) a complexidade estrutural; (ii) a distribuição da frequência; (iii) a complexidade cognitiva. A categoria marcada compreende uma estrutura mais complexa e rica em recursividade, contudo, por demandar do falante maior atenção, esforço mental, cognitivo e tempo de processamento da informação, sua frequência tende a ser menor que a não marcada. A título de exemplificação, tomamos a construção *quer dar uma que é o pai*, ao observarmos os critérios propostos por Givón (1995), percebemos que essa construção é marcada em relação à construção do tipo *meu pai me deu uma bicicleta*. A primeira exige maior esforço cognitivo em sua interpretação e possui uma estrutura mais complexa. Diferentemente, na segunda expressão, notamos facilmente a ação realizada pelo sujeito que é a de dar uma bicicleta a alguém, uma compreensão mais rápida por ter menor complexidade estrutural e cognitiva. Estruturas como a segunda estiveram mais presentes no CLIBA, como veremos mais adiante, ratificando, assim, a condição de menos marcada também pelo critério da frequência.

Sambrana (2017), a esse respeito, salienta à luz de Givón (1995), que, para a descrição de marcado ou não marcado, os três critérios precisam ser aplicados de forma simultânea.

A iconicidade é o princípio da motivação linguística. Hopper e Traugott (1993) ao falarem da iconicidade a definem como uma propriedade de semelhança entre um item e outro. Neves (1997) argumenta que esse princípio considera a existência da relação não arbitrária entre forma e função, ou entre o código e a mensagem na linguagem humana. Em outras palavras, podemos dizer que existe uma relação natural entre os elementos linguísticos e os sentidos que eles expressam. Nesse caminho, Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2013) acolhem a ideia de que, na língua, identificam-se determinados padrões que mantêm uma correlação aproximada com o sentido que eles designam, sendo, portanto, perceptíveis os laços entre forma e função. Para exemplificar, na construção *eu te dou a vitória*, há uma relação entre a forma *dar* (transferência) e o elemento dado, que mesmo sendo abstrato, não anula a prototipicidade do verbo. Portanto, forma e sentido se correlacionam na mesma construção.

Por este viés, a natureza cognitiva e comunicativa expressa pela língua em uso faz a iconicidade e a marcação constituírem-se elementos importantes para a compreensão de como a gramática se organiza na relação com os elementos linguísticos. Como a marcação serve para qualquer categoria linguística (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2016), podemos identificá-la a partir da análise dos enunciados.

Relativo à iconicidade, nesse princípio, há a compreensão de que a forma e a função são motivadas. O código linguístico e o seu significado estão em correlação para dar conta de

atender os sentidos expressos na estrutura que compõe o enunciado. Posto isso, Furtado da Cunha e Tavares (2016) defendem que

Os linguistas funcionais defendem a ideia de que a estrutura da língua reflete de algum modo, a estrutura da experiência. Como a linguagem é uma faculdade humana, a suposição geral é que a estrutura linguística revela as propriedades da conceptualização humana do mundo ou o funcionamento da mente (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2016, p. 22).

É na experiência humana e através da linguagem que forma e função são motivadas, visto que falantes e ouvintes estão a todo o momento, no ato comunicativo, criando as estruturas através do esforço linguístico. Presentes no mundo, partícipes dele, o ser humano produz uma quantidade expressiva de textos que se compilam e apresentam uma forma e, conseqüentemente, uma função. É válido ressaltar que a iconicidade e a marcação estão interligadas, já que as duas são motivadas por propósitos comuns. Quais sejam: (i) a correlação de forma e sentido; (ii) a complexidade das estruturas; (iii) os recursos linguísticos captados pelos falantes.

2.1.3 A Metáfora e a Metonímia

Para além dos assuntos abordados até aqui, trazemos a metáfora e a metonímia, duas abordagens cognitivas que funcionam como mecanismos para a mudança linguística que são utilizadas na interação discursiva, e que a todo tempo fazemos uso e, muitas vezes, passamos despercebidos. Ferrari (2011) advoga que a metáfora está relacionada à noção de perspectiva na medida em que diferentes modos de conceber fenômenos particulares estão associados a diferentes metáforas. Por conseguinte, a autora destaca que a metáfora é um mecanismo que envolve a conceptualização de um domínio de experiência em termos de outro, pois a metáfora está relacionada à noção de perspectiva.

Ferrari (2011) argumenta que a metáfora pode aparecer de diferentes modos e, para cada uma delas, podemos identificar um domínio- fonte e um domínio- alvo. Ferrari (2011) explica que, no domínio-fonte, as propriedades que estão envolvidas são as físicas e áreas relativas ao mundo concreto da experiência, enquanto o domínio-alvo está ligado a áreas mais abstratas e salienta o aspecto unidirecional desse processo, já que só podemos conceptualizar o tempo em termos de espaço e não o oposto. Outra característica apontada pela autora em relação à metáfora que nos interessa é o seu caráter polissêmico. A metáfora conceptual é um instrumento do pensamento e do raciocínio, e, desse modo, à medida que nos comunicamos através do uso

da língua, criamos formas possíveis de utilizar palavras e verbos que denotem diferenciados sentidos.

Ainda relativo à metáfora, Rosa (2019) destaca que é, por meio desse dispositivo e por meio da ampliação de significados que predicções preexistentes são introduzidas em novos contextos ou aplicadas a novas situações. Assim, a estudiosa aponta que a metáfora emergente, aquela que favorece a mudança linguística, é de natureza categorial.

Já a metonímia é uma figura de linguagem que permite ao interlocutor utilizar determinada palavra em substituição a outras e, nessa troca, a relação de sentido é mantida. Ligada aos processos de cognição, a metonímia torna-se um considerável aparato que permite dar ao usuário da língua condições para desenvolver recursos que a torne dinâmica e com expressiva riqueza de detalhes. Sobre o processo de metonimização, Ferrari (2011) pontua que, tal como no caso da metáfora, os estudos em semântica cognitiva argumentam que a metonímia não é um fenômeno puramente linguístico, mas ocupa lugar central em nossos processos cognitivos e, assim, acrescenta que, pela importância desses dois elementos para a compreensão dos fenômenos da língua, a literatura cognitivista vem reconhecendo o processo de metaftonímia, quando temos uma metonímia dentro de uma metáfora.

À vista disso, podemos conceber que a metáfora e a metonímia se constituem processos complementares, ou seja, uma está ligada à outra e, nessa complementariedade, possibilitam novas interpretações diante daquilo que o falante produz em seu processo discursivo. Nesse sentido, são essenciais para a mudança semântica, em razão de o sentido ser nitidamente afetado no jogo das palavras. Rosa (2019) discute que a metonímia, na mudança gramatical, remete a um tipo de inferência pragmática, uma associação conceptual fundamentada no universo discursivo, ou a uma transferência semântica licenciada por contiguidade, ou seja, o falante faz uso desse mecanismo, porque, ao observar o discurso, cria possibilidade de um raciocínio abduativo capaz de estimular a criatividade e inovar a sua linguagem.

Em conformidade com Ferrari (2011), Rosa (2019) reconhece que as inferências metafóricas e metonímicas, presentes na discursivização, constituem processos complementares. Consideramos, pois, esses dois recursos da linguagem importantes para a análise do nosso objeto de pesquisa. Para exemplificar, tomamos os seguintes excertos extraídos do *Corpus* Linguístico de Ibicoara- Bahia (CLIBA).

(07) Gosto. Muito... muito! Clima frio, às vezes **dá uma esquentadinha**, mas coisa normal né natural. Um clima muito bom. (A. O. F - CLIBA).

(08) rapaz, eu tenho meu... tenho meu terreno ali, né... meu... minha casa, aí ela tava um pôco no mato, mei' abandonado assim, aí eu resolvi **dá uma roçada**, só que aí ela tava escondida dento do bloco de cimento, e você tá roçano você num tem noção, cê tá roçano o que tem mato (S.V. A - CLIBA).

Ao analisarmos as duas proposições, vemos que tanto em (07) quanto em (08), temos a expansão do verbo *dar*, que sai do seu lugar prototípico que é o de transferência de um objeto concreto, para algo que está em um plano metafórico. Em ambos os casos, *dar uma esquentadinha* e *dar uma roçada*, o valor do verbo *dar* modifica-se do sentido primeiro (prototípico) que é o de transferir algo a alguém e assume outras funções. Isso acontece devido ao processo de metaforização e metonimização respectivamente, acionados pelos usuários da língua, diante da possibilidade apresentada pelo sistema linguístico, mesmo que de forma inconsciente.

Tendo apresentado alguns aspectos do Funcionalismo Clássico, na próxima subseção, falaremos do Funcionalismo Contemporâneo e suas interfaces.

2.2 Funcionalismo Contemporâneo

A Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) originou-se da vertente da Linguística Funcional norte-americana, a partir do grupo de estudos Discurso & Gramática, representado por estudiosos funcionalistas brasileiros, a exemplo de Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2013); Martelotta, (2011); Oliveira e Rosário, (2015), entre outros. Esse novo modelo de análise linguística, projetado por esses estudiosos, além de apropriar-se de conceitos advindos da Linguística Cognitiva, tem a Gramática de Construções (GC) (BYBEE, 2010, 2015); (CROFT, 2001); (GOLDEBERG, 1995, 2006); (TRAUGOTT E TROUSDALE, 2013) como um aporte teórico de interface.

Sambrana (2017) argumenta que é, por meio da análise dos contextos linguísticos, que as contribuições funcionalistas acontecem, uma vez que essas análises se caracterizam por tratar os dados no contexto em que eles ocorrem, ou seja, no seu uso efetivo. Nesse sentido, estão envolvidos os aspectos cognitivos da linguagem presentes na pessoa humana e que, ao caracterizar o mundo físico e social, contribui para consolidar a dinamicidade da língua. Dessa maneira, a LFCU abraça uma postura cognitivo-funcional, tendo em vista que a gramática e o discurso se concatenam. A esse respeito, Furtado da Cunha e Bispo (2019) relatam que

Defende-se, pois, uma simbiose entre discurso e gramática, que interagem e se influenciam mutuamente. O discurso é aqui tomado como o uso criativo da língua em contextos de comunicação; por sua vez, a gramática é tida como

uma estrutura em constante mutação e adaptação, em consequência das eventualidades do discurso. Desse modo, a análise dos dados linguísticos deve levar em conta o uso da língua em situação concreta de intercomunicação (FURTADO DA CUNHA; BISPO, 2013, p. 55).

Entendemos que, à medida que o falante utiliza a língua a partir da sua necessidade de comunicação, as estruturas linguísticas são afetadas pelo contexto extralinguístico advindo das diversas experiências que o falante adquire conforme vai utilizando a língua no dia a dia. No tocante ao contexto, é também, no Funcionalismo Contemporâneo que surge a ampliação da observação e incorporação de modo mais efetivo, da dimensão contextual no trato das questões linguísticas (ROSÁRIO; OLIVEIRA, 2016). Para esses autores, a abordagem que se incorpora para uma análise mais efetiva dos itens linguísticos é a holística e a contingencial que prevê uma observação entre o todo e as partes, e que os itens, que passam, nessa nova perspectiva, a serem considerados como construções, só ocorrem e produzem sentido se olhados através de seu entorno e não de modo isolado.

Outra questão apresentada está relacionada aos binômios forma x função. Sobre isso, Rosário e Oliveira (2016) afirmam que

Nas décadas iniciais, as análises se concentravam ora num ora noutro desses eixos, como aqui referido, a tendência atual é o tratamento mais integrado de ambos, a partir do pressuposto de que propriedades funcionais e formais se implicam mutuamente. Em vez da primazia do primeiro eixo, como motivador exclusivo do uso linguístico, marcado pela unidirecionalidade função > forma, temos hoje destacada a correlação de aspectos funcionais e formais na origem e fixação das categorias linguísticas, traduzida como direcionalidade função < > forma (ROSÁRIO; OLIVEIRA, p. 237, 2016).

Evidenciamos, então, que a forma e a função, antes vistas em uma determinada direcionalidade [Forma > Função] passam a ser compreendidas, agora, como interligadas e possuindo importância semelhante [Forma < > Função]. Ao tratá-las de modo mais integrado, permite-se assim, como afirmam os autores, conferir à pesquisa funcionalista maior rigor e controle nos procedimentos analíticos.

As construções projetadas quando nos comunicamos vêm carregadas de elementos linguísticos e partem de um esquema formado na mente do falante. Tais esquemas são instanciados por subesquemas e por microconstruções e tipos específicos de esquemas mais abstratos (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2021 [2013]). Posto isso, verificamos que esse padrão segue uma ordem hierárquica na rede de construções que refletem o que estão presentes nos diálogos construídos no cotidiano.

Segundo Traugott e Trousdale (2021[2013]), nessa abordagem, a língua pode ser considerada como uma rede de pares de forma e significado. Essa rede, por sua própria natureza, apresenta diversos graus de instabilidade que conduzem ao processo de mudança linguística. Assim sendo, a construção é entendida por esses linguistas como um pareamento que contém uma forma e uma função. Traugott e Trousdale (2021 [2013]) asseveram que esses pares de forma e função podem ser analisados em várias dimensões, todas elas de modo gradiente. Desse modo, postulam que tamanho, grau de especificidade fonológicas, tipos e conceitos fazem parte do arcabouço que envolve essas dimensões, portanto, são levados em consideração com o contexto ao qual foram construídos.

Ainda sobre a forma como os autores definem a construção, Traugott e Trousdale (2021[2013]), ao tratarem a respeito do tamanho das construções, afirmam que elas podem ser atômicas, complexas ou intermediárias. Concebem a construção atômica como sendo monomorfêmica, ou seja, apenas um morfema; às construções complexas são vistas como unidades compostas, que formam *chunks* analisáveis; e as intermediárias são aquelas que se encaixam entre as atômicas e as complexas, estas são, segundo os autores, parcialmente analisáveis. É nas construções que as mudanças vão ocorrer, sejam elas na forma, na função ou em ambas.

Quando a mudança linguística ocorre apenas em um dos pares, Traugott e Trousdale (2021[2013]) dizem que são mudanças construcionais; quando afeta tanto a forma quanto a função, estamos falando de construcionalização. Oportuno dizer que esses dois fenômenos estão para o eixo diacrônico da língua. No eixo sincrônico, encontra-se a construcionalidade, conceito defendido por Rosário e Lopes (2019), como a relação sincrônica estabelecida entre construções. Os autores explicam que duas construções A e B podem apresentar horizontalmente algum grau de parentesco, assim como uma construção menos esquemática pode ser associada verticalmente a uma ou mais construções de natureza mais esquemática. Por esse viés, evidencia-se que, em algum ponto da rede, as microconstruções estarão interconectadas.

São características da construcionalidade as relações no polo horizontal e no polo vertical, condições em que as construções são expostas. Sobre isso, Rosário e Lopes (2019) postulam que

As relações horizontais são basicamente atestadas entre microconstruções (ou subesquemas), em um mesmo nível hierárquico. As relações verticais, por sua vez, são aferidas por meio de diferentes níveis de esquematicidade em uma determinada rede construcional. A relação horizontal se dá quando há duas

construções que compartilham traços comuns em um mesmo nível da hierarquia, especialmente entre microconstruções (ROSÁRIO; LOPES, 2019, p. 93).

Pelo presente, verificamos que as relações horizontais são mais visíveis nas microconstruções, tendo em vista que estão no mesmo nível de hierarquia. Por isso, são construções que têm traços semelhantes. As relações verticais, por seu turno, apresentam diversificados níveis esquemáticos dentro de uma mesma rede construcional e devem ser analisadas de igual maneira.

Como já mencionamos, a LFCU tem uma forte ligação com a Gramática de Construções, assim, Goldberg (2003) preconiza que todo o conhecimento da língua é assimilado por uma rede de construções. Em consonância, Croft (2007) identifica dois princípios fundamentais por trás da Gramática de Construções, que são: (i) um pareamento de forma e função; (ii) associação desses pareamentos em uma rede. Nesse sentido, observamos que a gramática é formada por uma rede na qual cada construção se liga uma à outra através de elos e links. Os links, por sua vez, geram os novos nós que precisam ser reorganizados na rede de construções.

2.2.1 A Gramática de Construções

A Gramática de Construções (GC), cunhada por estudiosos como Fillmore, Kay e Lakoff desde o final dos anos de 1980, tem, no seu contexto, aspectos da Linguística Cognitiva. A partir da Gramática de Construções de Berkeley, a GC se populariza e passam a existir outras ramificações, tais como: gramática de construções baseada no signo, gramática de construções cognitivas, gramática de construção corporificada, gramática de construção radical, entre outras (PINHEIRO, 2016).

Na Gramática de Construções, o conhecimento linguístico dos falantes consiste em uma rede de construções (CUNHA LACERDA; FURTADO DA CUNHA, 2017). Nesse rumo, a construção, a estrutura sintática e a estrutura semântica são interligadas, visto que o conhecimento do falante, a experiência advinda do ato comunicativo aciona a gramática interna da língua. Assim, a GC aproveita não somente aquilo que é próprio da sintaxe, mas, também, tudo aquilo que o falante constrói no discurso e que excede os limites da sintaxe, como as questões semânticas, pragmáticas e discursivas que estão presentes na língua expressa por seu usuário. Dessa forma, outros elementos são considerados, pois, para a Gramática de Construções, tudo constitui uma construção.

Pinheiro (2016) nos diz que as construções gramaticais podem vir de diferentes modos: algumas apresentam, no polo da forma, informações fonológicas segmentais, outras são inteiramente desprovidas desse tipo de informação. Ao passo que algumas construções exibem, no polo do significado, informações de natureza semântica e outras apresentam especificações pragmáticas. Como bem apontado pelo linguista, as construções gramaticais emergem de diferentes modos e podem apresentar, a partir do contexto em que foram criadas, estruturas e sentidos diferentes.

Para ilustrar essas colocações de forma mais eficaz, Pinheiro (2016) traz um *continuum* de construções gramaticais que nos permite compreender o quanto as construções variam a partir dos usos pelos falantes. Vejamos.

Quadro 1 – *Continuum* de construções gramaticais

TIPO DE CONSTRUÇÃO	EXEMPLO
Palavra	Árvore
Expressão fixa	bom dia; cada macaco no seu galho
Esquema morfológico	re + base verbal (ex: <i>rearrumar, refazer</i>)
Esquema sintático semipreenchido	que mané X; que X o quê (ex: <i>que mané férias; que férias o quê</i>)
Esquema sintático aberto	SVO (ex: <i>Réver cabeceou a bola</i>)
Padrão entoacional	Ascendente

Fonte: Pinheiro (2016, p.4)

Assim, notamos seis (06) tipos de construções diferentes, e cada uma delas traz uma realidade gramatical, desde uma construção mais simples até a mais complexa, em que averiguamos elementos morfológicos e sintáticos. Contudo, independentemente da espessura, todas elas constituem uma construção na língua. Tomando o Quadro 1, proposto por Pinheiro (2016), como uma forma de exemplificar a extensão de construções gramaticais, apresentamos, no Quadro 2, o nosso objeto de pesquisa, da forma como aparece disposto na língua a partir do uso por seus falantes. Vejamos:

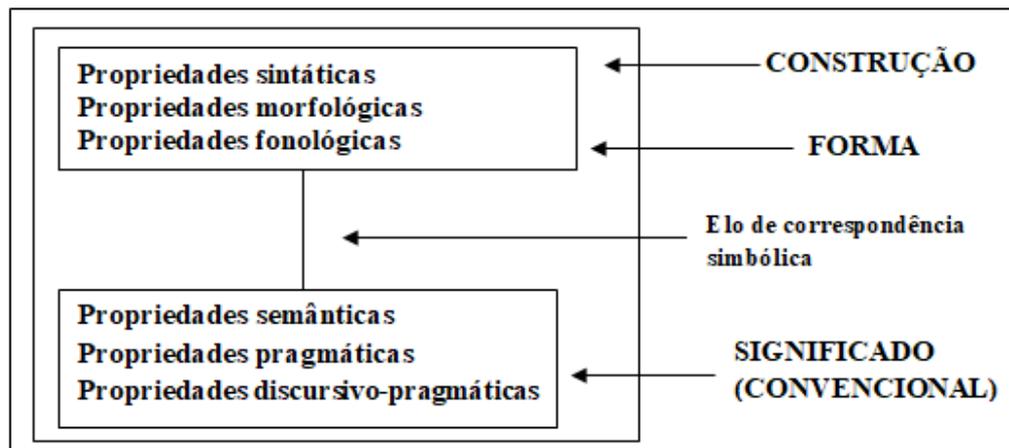
Quadro 2 – *Continuum* de construções gramaticais do verbo *dar*

TIPO DE CONSTRUÇÃO	EXEMPLO
Palavra	<i>Dar</i>
Expressão fixa/ idiomática	<i>Dei até uns pega; dá certo</i>
Esquema morfológico	<i>Dei aula</i> (<i>dei-</i> verbo preterito perfeito) + (<i>aula</i> - substantivo)
Esquema sintático semipreenchido	<i>Dar uma X ada;</i> ex: <i>dá uma pedal+(ada) = pedalada</i> <i>dou uma gaguej+(ada) = gaguejada</i>
Esquema sintático aberto	SVO (ex: <i>minha mãe obrigô dar uma camisa</i>)

Fonte: Autoria própria, adaptado de Pinheiro (2016).

Em relação às ramificações da GC, Croft (2001) desenvolveu a gramática de construções radical (TRAUGOTT; TRAUSDALE, 2021 [2013]). Essa teoria interessa-nos na presente pesquisa pela relação com a gramática e a tipologia linguística. Por meio dela, Croft (2001) propõe um modelo de estrutura em que seja possível visualizarmos os elos que unem e organizam as construções na análise. Observemos o Quadro 3.

Quadro 3 – Modelo de estrutura simbólica da construção radical



Fonte: Croft (2001, p.18).

Nesse esquema radical desenvolvido por Croft (2001), percebemos que as propriedades sintáticas, morfológicas e fonológicas estão a serviço da forma, enquanto as propriedades semânticas, pragmáticas e discursivas estão alinhadas no polo do significado. Traugott e Trousdale (2021 [2013]), ancorados nos dizeres de Croft (2001), refletem que o modelo proposto “[...] retrata a natureza taxonômica do conhecimento construcional, a relação de herança hierárquica entre construções mais gerais e mais específicas e a importância do uso da língua na determinação da estrutura linguística” (TRAUGOTT; TRAUSDALE, 2021 p. 34).

O conhecimento construcional, nessa perspectiva, é motivado pelo uso da língua através da discursivização entre os falantes. Nesse sentido, o modelo enfatiza como a estrutura linguística dá conta de organizar os nós que são formados no instante da fala proferida pelos interlocutores considerando a hierarquia.

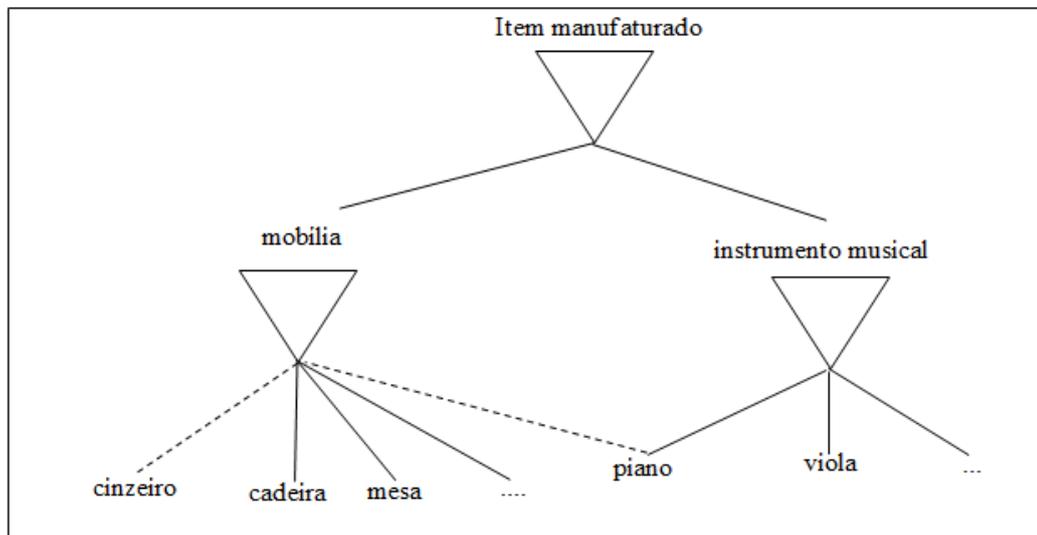
Por esse ângulo, a construção, centro da análise desses polos, é vista por Traugott e Trousdale (2021[2013]) como construções que podem ser lexicais, aquelas em que os falantes usam para referir ou predicar, como é o caso dos verbos, adjetivos e nomes; e construções que são procedurais, essas são gramaticais, pois, caracterizam-se como marcadores de tempo, caso, aspecto e modo. As construções, ainda conforme os autores mudam ao longo do tempo, e itens

lexicais, a depender do contexto, são recrutados pelos falantes para cumprirem funções gramaticais.

Como exposto anteriormente, na GC, as construções oriundas do conhecimento linguístico dos falantes constituem-se em uma espécie de rede. Isso significa que, na mente do locutor, o conhecimento acumulado pela experiência é organizado e processado formando uma rede que se conecta por elos e nós. Apoiados em Croft (2007), Traugott e Trousdale (2021[2013]) comentam que existem dois princípios fundamentais por trás da Gramática de Construções: um pareamento de estrutura e significados complexos e a associação desses pareamentos em uma rede. (TRAUGOTT; TRAUSDALE, 2021. p. 34).

Para ilustrarmos como a língua está organizada em uma grande rede de construções na mente dos interlocutores, apresentamos a seguir a Figura 2 que traz uma pequena rede conceitual proposta por Traugott e Trousdale (2021[2013]). Nela, os autores demonstram os conceitos básicos da construção e os conceitos mais esquemáticos, reportando de modo claro como a língua, de fato, é uma enorme rede ligada por nós e elos à disposição dos falantes.

Figura 2 – Representações de uma pequena rede conceitual



Fonte: Traugott e Trousdale (2013, p. 9).

Na Figura 2, notamos que os triângulos apresentam, nas bases, os itens de categoria, enquanto seus vértices recaem para subcategorias, a exemplo de “item manufaturado”, “móbilias” e “instrumento musical”. Segundo Traugott e Trousdale (2021 [2013]), as linhas representam associações entre os conceitos. Logo, as linhas contínuas apontam para itens que estão diretamente ligados à categoria e às subcategorias, a exemplo de “cadeira”, “mesa” que se ligam à “móbilias”, “piano” e “viola” que, por sua vez, se ligam a instrumento musical.

Diferentemente, as linhas pontilhadas mostram os itens que fazem parte da rede, mas que estão ligados às categorias e subcategorias, mas não de modo direto. É o caso de cinzeiro, que, por ser um instrumento de pequeno porte, não é o melhor exemplo para representar mobília.

Assim, a partir da estrutura pensada pelos autores, podemos afirmar que a língua, entendida como sendo maleável, dinâmica e heterogênea permite ser organizada em rede, e essa rede segue princípios que culminam na ideia postulada por essa rede conceitual discutida.

Outra questão relevante a ser tratada é a respeito dos fatores de propriedade, de acordo com Traugott e Trousdale (2021 [2013]), as construções são dotadas de propriedades que a GC discute em sua literatura. São elas: esquematicidade, composicionalidade e produtividade. Iremos abordá-las, separadamente, com a intenção de conhecermos algumas de suas características nesta seção e discutir sobre esses fatores na seção de análise de dados.

2.2.2 Esquematicidade

A propriedade da Esquematicidade está ligada ao esquema por apresentar graus de generalidade. Ao falar sobre os esquemas, Traugott e Trousdale (2021[2013]) relatam que os esquemas linguísticos são grupos abstratos semanticamente gerais de construções, quer procedurais, quer de conteúdo, e afirmam que esses mesmos esquemas são abstrações que perpassam conjuntos de construções que são percebidas pelos usuários da língua. Ainda de acordo com Traugott e Trousdale (2021 [2013]), a esquematicidade é uma propriedade de categorização que envolve abstração, ou seja, os itens devem ser analisados de modo isolado para que se possa compreender o grau da esquematicidade ao qual a construção está instanciada, se mais geral ou mais específica em relação aos traços da forma e da função/ significado.

Sobre o quanto a esquematicidade envolve uma dada construção, Traugott e Trousdale (2021 [2013]) revelam que “A esquematicidade de uma construção linguística está relacionada ao grau em que ela captura padrões mais gerais em uma série de construções mais específicas” (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2021 [2013], p. 45). Portanto, a esquematicidade é intrínseca à construção e pode ser analisada a partir dos constructos que emergem na língua e que podem apresentar padrões mais gerais ou mais específicos a depender do contexto em que foram licenciados.

Assim sendo, a esquematicidade está relacionada também à mudança construcional, que, para Traugott e Trousdale (2021 [2013]), começa quando novas associações entre os constructos e construções emergem ao longo do tempo. Neste caminho, Rosário e Oliveira (2016) postulam que as construções abstratas podem licenciar constructos ainda não atestados

na língua. Assim, a criatividade do falante, ao elaborar novas instanciações no processo comunicativo, decorre de seu conhecimento acerca dos esquemas da língua. Essas novas instanciações, por sua vez, podem, com o tempo, configurar um processo de mudança linguística, desde que avancem do nível da inovação para adiante.

Um aspecto relevante da esquematicidade diz respeito a sua gradiência. Segundo Traugott e Trousdale (2021[2013]), a esquematicidade é gradiente de dois modos. Primeiro, vista como um fator ‘mais ou menos’, já que a sanção é somente parcial, ou seja, o esquema que sancionamos é parcialmente compatível com a categorização. Não existe uma sanção plena dos constructos. Outro modo de gradiência da esquematicidade abordada pelos autores faz referência às distinções hierárquicas. Nesse sentido, podemos dizer que as construções instanciadas pelos falantes no ato comunicativo podem ser ordenadas em determinado nível. Dessa maneira, Traugott e Trousdale (2021[2013]) propõem manter o foco tanto na forma quanto na função e apresentam o conjunto de níveis que permite a análise e a descrição da mudança construcional: esquemas, subesquemas e microconstruções. Em relação à mudança construcional, os mesmos autores revelam que a mudança começa quando novas associações entre constructos e construções emergem ao longo do tempo e salientam que, para qualquer conjunto de esquemas na hierarquia construcional que o linguista esteja descrevendo, o nível mais alto será um esquema.

Mediante o exposto, entendemos que o falante instancia novos constructos através do ato comunicativo e da experiência com a língua em uso por conhecer, mesmo que, de modo inconsciente, os esquemas que já estão formados em sua mente. Logo, são eles que motivam essas instanciações que culminarão no processo da mudança linguística. Isso só é possível, porque a língua, assim como já mencionamos, é flexível, maleável e passiva de inovações constantemente. Considerando o nosso objeto de pesquisa a partir do fator esquematicidade, analisemos três fragmentos retirados do CLIBA.

(09) O exemplo do meu irmão aí mesmo, meu pai e minha mãe num tá teno condição nessa... nesse momento condições de **dá uma moto** pra ele, mas ele dêrde pequeno ele já sabe, né, que ele tem que ter trabalhá pá conseguí o que ele qué (G.S.A - CLIBA).

(10) Educação tem bastante coisa a melhorar em Ibiçara, e não é de hoje, não. Porque se percebe assim que pode melhorar bastante. Cê percebe assim, que você apanha bastante quando você começa a entrar em uma faculdade, precisa **dar uma melhorada** assim na educação (I.J.S - CLIBA).

(11) Transporte escolar, convivi durante quatro anos trabalhano com aluno e foi uma experiência boa, eu gostei. **Me dei bem** (I.F.A - CLIBA).

Em (9), encontramos a expressão *dá uma moto*, ao qual o informante relata que os seus pais, no momento, não têm condições financeiras para presentear o irmão. No que tange à

esquematicidade, percebemos que essa é uma construção de caráter [+ concreto], uma vez, que *dar uma moto* é presentear alguém com um objeto. Nesse sentido, há uma intenção de transferência em jogo, mostrando-nos que essa construção em relação às demais é a mais esquemática. Isso não ocorre em (10), pois o *dar* perde o seu valor prototípico e passa a figurar como suporte para o seu complemento (uma melhoria), assim a expressão, nessa situação de interlocução, torna-se menos esquemática e, conseqüentemente, [+ abstrata]. Em (11), temos a expressão idiomática *dei bem*. No nível da esquematicidade, essa é uma construção ainda menos esquemática, uma vez que as expressões funcionam em um único bloco formando um *chunk* e, dessa maneira, temos uma construção [+abstrata], pois seu sentido só se dá de modo agrupado, ou seja, apenas conseguimos depreender o sentido do todo sem a separação das partes que o constituem.

2.2.3 Produtividade

A produtividade é defendida por Traugott e Trousdale (2021 [2013]) como uma construção gradiente. Isso significa dizer que há uma variação nas ocorrências no sentido da frequência. Acerca da frequência, existe uma diferenciação entre a chamada frequência de tipo e a frequência de ocorrência projetada por outros autores, a exemplo de Bybee (2003). Traugott e Trousdale (2021 [2013]) igualam frequência de tipo (*type*) à frequência de construção, e a frequência de ocorrência (*token*) à frequência de construto. Na frequência *type*, a relação tem a ver com os números de expressões que um padrão apresenta. Já a frequência *token* diz respeito ao número de vezes em que a mesma unidade ocorre no texto. Embora pareça precipitada realizar uma classificação, até o presente momento, por exemplo, selecionamos o verbo *dar* em três (3) frequências *type*, a saber: (i) verbo pleno; (ii) verbo-suporte; (iii) expressão idiomática.

Rosário e Oliveira (2016) ponderam que a frequência é um fator altamente considerado desde o Funcionalismo Clássico. Assim como a esquematicidade, a produtividade está altamente ligada ao esquema, considerando que são eles que motivam e sancionam as construções menos esquemáticas e que propiciam os surgimentos de novas construções na língua. Nesta direção, Sambrana (2017) relata que, a partir do alinhamento das construções, o padrão vai mostrando a sua extensibilidade, assim, é possível visualizarmos seus elementos mais ou menos prototípicos e a capacidade que as construções possuem de apreender novos membros.

É oportuno pontuar que produtividade e esquematicidade possuem uma ligação, isso significa dizer que essas propriedades dialogam entre si. A esse respeito, Sambrana (2017)

explica que produtividade e esquematicidade interagem, demonstrando qual a capacidade de extensão que um padrão construcional produz. Assim, a extensibilidade do esquema é verificada à medida que suas formas se expandem, e os *types* se mantêm no esquema e mais *types* são agregados, evidenciando sua extensão.

Posto isso, vimos que a produtividade contém elementos que também são importantes no processo da mudança linguística e no desenvolvimento da gramática. Apoiada em Traugott (2011) e Bybee (2003), Cunha Lacerda (2016), em seu texto intitulado *O Papel do Método Misto na Análise de Processos de Mudança em Uma Abordagem Construcional: reflexões e propostas*, pontua que

Em Traugott (2011), observamos que a frequência de uso assume um estatuto bastante específico. Para a autora, a repetição resultando em frequência constitui um mecanismo de mudança linguística, juntamente com os mecanismos da reanálise e da analogia. Nesse sentido, para ela, a repetição, que é derivada da produção do falante, seria – da mesma forma como argumenta Bybee (2003) – um dos elementos propulsores para a implementação da mudança (CUNHA LACERDA, 2016, p. 87).

Atentemo-nos, pois, à repetição, que se constitui um elemento presente na interação entre os falantes e que, como bem salienta Traugott (2011), é um mecanismo que propicia a mudança linguística. Assim sendo, a frequência de ocorrência – frequência *token* configura-se no processo que favorece a mudança nos padrões linguísticos, visto que a rotinização acontece, pois os usuários da língua utilizam de modo corriqueiro as novas construções que emergem no processo de discursivização.

2.2.4 Composicionalidade

A Composicionalidade de acordo com Traugott e Trousdale (2021 [2013]) é o fator que faz referência ao grau de transparência que há entre a forma e a função. Conforme afirmam esses autores, a composicionalidade na construção é pensada tanto em aspectos semânticos, quanto aspectos sintáticos. Assim, os autores reiteram que a sintaxe é composicional porque constrói expressões bem formadas, complexas recursivamente com base em expressões menores. Pelo mesmo caminho, a semântica é composicional porque constrói os significados das expressões maiores a partir dos significados de expressões menores. Desse modo e apoiados nesses autores, podemos dizer que os aspectos formais e funcionais e, assim, semânticos e sintáticos são elementos de análise dessa propriedade.

Cunha Lacerda (2016) endossa que, quanto menos composicional, maior é a chance de formação de *Chunking*. O *Chunking* é defendido por Traugott e Trousdale (2021[2013]) como uma unidade de processamento resultante do processo de mudança e é reforçado, nas palavras de Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2013), como um processo que influencia todos os sistemas cognitivos e representa uma propriedade tanto da produção quanto da percepção, contribuindo significativamente para fluência e facilidade do uso da língua. Assim sendo, se a composicionalidade é o elo de transparência entre forma e função, faz sentido dizer que pode acontecer perda de sua composição, uma vez que esse tipo de construção não permite observar apenas as partes individuais dos itens para chegar ao todo. Acerca desse assunto, Rosário e Oliveira (2016) asseveram que

O fenômeno de mudança linguística aponta para a redução da composicionalidade, tanto sintática quanto semântica. Tal constatação significa que progressivamente o sentido das partes vai ficando cada vez mais opaco, assim como a formação morfossintática da construção (ROSÁRIO; OLIVEIRA, 2016, p. 246).

Uma construção, então, pode, do ponto de vista apresentado, ser considerada mais ou menos composicional a depender de como semântica e sintaticamente os elementos dessa construção foram dispostos. Em termos de recursos linguísticos, os interlocutores têm a sua disposição o léxico que, através da experiência de uso da língua, vai aumentando. Assim, como o falante combina-os na construção, é o que reflete na sua composicionalidade.

Com o objetivo de ilustrar de forma mais clara a composicionalidade, apresentamos dois excertos de fala extraídos do *Corpus* Linguístico de Ibicara-Bahia, a partir do nosso objeto de análise, o verbo *dar*.

- (12) Amado, passou a vida toda minha mãe não conseguiu nos **dar uma bicicleta**, mas ela nos deu sabe o que, a condição de ter a bicicleta que a gente quisesse através do estudo, entendeu? (D.S.S.O - CLIBA).
 (13) Amigo, eu acho assim... Em relação a educação parece que afrouxou tudo né, parece que **deu brecha** demais, facilitou demais, e eu vejo que os nossos alunos acabaram se transformando em alunos descompromissados, porque o próprio sistema leva isso (D.S.S.O - CLIBA).

A amostra (12) *dar uma bicicleta* é mais composicional, isso porque a transparência entre forma e função é visível. Isso implica dizer que é possível chegarmos à compreensão do todo pela soma das partes (*dar + uma + bicicleta*). Encontramos aí o sentido prototípico da construção *dar* em que o verbo assume papel de transferência. Há, portanto, um objeto concreto a ser transferido a alguém. Essa composicionalidade, no entanto, não ocorre em (13), ocorrência na qual a transparência entre a forma e o significado não se correspondem. Nesse caso, podemos

compreender que houve uma composicionalidade fraca ou uma menor composicionalidade. Em *deu brecha*, o sentido do verbo não é prototípico, ou seja, não tem a pretensão de transferir algo a outra pessoa, ao passo que *brecha* não corresponde a um objeto concreto ou mesmo algo abstrato que possa ser transferido a alguém. Assim, a construção pode ser avaliada como uma expressão idiomática, pois, a intenção do falante é explicar o quanto os pais deram espaço, e assim, pouco se cobrou dos filhos com relação à formação escolar. Por consequência, não há compreensão total do todo em virtude da análise das partes de forma isolada (*Deu+brecha*). Nessa construção, portanto, o *dar* perde a sua característica de verbo prototípico e passa a funcionar na categoria de expressão idiomática, como mencionado por nós.

Ainda sobre como a composicionalidade é percebida, Traugott e Trousdale (2021) advogam que

Se um construto é semanticamente composicional, então contanto que o falante tenha produzido uma sequência sintaticamente convencional, e o ouvinte entende o significado de cada item individual, o ouvinte será capaz de decodificar o significado do todo. Se o construto não é composicional, não haverá compatibilidade entre o significado dos elementos individuais e o significado do todo. (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2021, p. 53).

Observamos que, quanto mais a instanciação é sintaticamente complexa e rica recursivamente, mais composicional será a sentença, pois os elementos que a compõem podem ser averiguados de modo individual pelo interlocutor, o que proporciona o entendimento do significado das partes para o entendimento do todo. Quando o construto, ao contrário disso, não se apresenta assim, o ouvinte não consegue inferir as partes para chegar à compreensão do todo, porque, como bem afirmam os autores, a compatibilidade nos itens das sentenças não está em evidência.

2.3 Processos de Mudanças: das mudanças construcionais à construcionalização

Nos estudos sobre mudanças linguísticas, a construcionalização é, nas palavras de Traugott e Trousdale (2021 [2013]), a criação de um pareamento de forma_{nova} e significado_{novo}. Os autores atestam que a construcionalização forma novos tipos de nós que têm nova sintaxe e nova morfologia, assim, como novo significado na rede linguística de uma dada comunidade de falantes. Esse processo que afeta a língua em uso, acontece tanto no campo gramatical quanto no campo lexical, de acordo com esses linguistas.

Por conseguinte, é válido ressaltar que, para que a construcionalização aconteça, outros aspectos que envolvem os elementos da construção são acionados. De acordo com Rosário e Oliveira (2016), esse processo normalmente acontece por meio de neoanálises e analogias no campo pragmático, passando pelo campo semântico e, por último, pelo campo formal. Diante disso, abrimos parênteses aqui no texto para fazermos algumas considerações sobre os mecanismos de neoanálise e de analogização com o propósito de evidenciá-las melhor.

Traugott e Trousdale (2021[2013]) veem a neoanálise como um micropasso em uma mudança construcional e asseguram que mudança de micropassos, quer de forma ou de função, podem ser particularmente bem captadas em modelos gramaticais de construções que usam características. Já em Dall’Orto; Durço; Cunha Lacerda (2020) encontramos a seguinte afirmação acerca da neoanálise

Processo mais local, que atua no eixo sintagmático e que está diretamente relacionado ao processo de metonimização, que, por conseguinte, está diretamente relacionado ao processo de intersubjetivização. É por meio do mecanismo da neoanálise que propriedades formais (fonológica, morfológica e/ou sintática) e funcionais (semântica, pragmática e/ou discursiva) da construção-fonte são alteradas (DALL’ORTO; DURÇO; CUNHA LACERDA, 2020. p. 103).

Na neoanálise, os campos da forma e da função na estrutura do enunciado são alterados. Logo, esse dispositivo constitui-se um mecanismo de mudança linguística, pois envolve processo de metonimização e intersubjetividade (mais à frente, trataremos de modo breve dos processos de subjetividade e intersubjetividade). Esses fatores que atuam no campo da pragmática dão às construções maior expressividade, o que favorece o processo de construcionalização na língua.

Quanto à analogização, ela é um mecanismo ou processo de mudança que resulta em pareamentos de significado e forma que não existiam mais (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2021, p. 83). Nesta perspectiva, discute-se o pensamento analógico que, segundo Traugott e Trousdale (2021[2013]), combina aspectos entre a forma e a função. Isso possibilita a mudança, com o diferencial de que a mudança pode aparecer como um resultado ou não.

Dall’orto, Durço e Cunha Lacerda (2020), apoiadas em Traugott e Trousdale (2013), ponderam que a analogização promove o alinhamento de um novo pareamento forma-função a um esquema construcional mais geral e mais abstrato. Nesse contexto, propriedades formais e funcionais de uma nova construção são correlacionadas a propriedades de forma e função de um padrão já existente, que funciona como uma representação exemplar na rede.

Partindo dessas considerações, concluímos que a neoanálise e a analogização são ferramentas importantes que contribuem para o acontecimento da mudança tanto da forma quanto do significado. Ambos os elementos favorecem para que a construcionalização ocorra. Sob este aspecto, destacamos que é, por meio da experiência discursiva, forjada na interação comunicativa que os falantes expressam e constroem os enunciados que, como construtos, formam a gramática da língua e que estão sujeitas às mudanças cabíveis.

Se as construcionalizações são favorecidas pelos mecanismos de neoanálise e de analogização, as mudanças construcionais, por seu turno, são recorrentes em construções já existentes e acontecem, ou no polo da forma ou no polo do significado (ROSÁRIO; OLIVEIRA, 2016, p. 243). Segundo argumentam Traugott e Trousdale (2021[2013]), como já mencionamos, esse tipo de mudança não envolve a criação de um novo nó na rede. Desse modo, constatamos que, no processo de mudança construcional, os usos linguísticos motivam as mudanças, pois os falantes, na atividade comunicativa, utilizam os diversos recursos da linguagem que servem de apoio para as mudanças acontecerem.

Ademais acrescentamos que, nas palavras de Rosário e Oliveira (2016), as mudanças construcionais podem ocorrer tanto antes quanto depois da construcionalização, assim, entendemos que esses processos não são dissociados, visto que, como apontam os autores, as mudanças se dão através de construções já estabelecidas na língua.

2.3.1 Subjetividade e a Intersubjetividade

A subjetividade e a intersubjetividade são processos que estão ligados ao modo como os sujeitos interagem no mundo. A necessidade de comunicação entre os indivíduos e a constante busca pela interação através da linguagem possibilita que esses mecanismos sejam integrados à prática discursiva de cada usuário da língua. Ao discutir sobre esses recursos e sustentadas no que propõe Dasher e Traugott (2005), Almeida e Ferrari (2015) comentam que, na subjetividade, os falantes desenvolvem uma visão pessoal e subjetiva dos acontecimentos ao seu redor e no discurso, lançam mão de elementos linguísticos mais específicos que o tornam subjetivo, ou seja, a realidade pode ser retratada a partir do olhar também do outro. Esses elementos podem ser os marcadores discursivos que tendem a demonstrar a atitude do falante em seu propósito, bem como as dêixis espaciais e temporais que apontam os componentes presentes no discurso.

Já no processo de intersubjetividade, o foco está na forma com que, os falantes apreciam o seu interlocutor no evento de fala. Aqui, é possível a partilha dos sentidos, dos diversos

conhecimentos que cada indivíduo carrega consigo, de suas experiências no mundo. Portanto, os sujeitos interagem e utilizam os recursos linguísticos para desenvolver sua discursivização. Nesse sentido, ao discorrer sobre as inúmeras expressões subjetivas e intersubjetivas no jogo discursivo, Traugott (2010, p. 3, tradução nossa³) realça que “Essas expressões de subjetividade e intersubjetividade são expressões cujo principal significado semântico ou pragmático é indexar a atitude ou ponto de vista do falante (subjetividade) e a atenção do falante à autoimagem do destinatário (intersubjetividade)”.

Portanto, as expressões que estão à disposição do usuário da língua e que correspondem à sua subjetividade e intersubjetividade têm como prioridade ajustar o posicionamento do locutor e a sua atenção, àquele a quem a mensagem está sendo transmitida. Assim, a subjetividade do falante deve, na interação, criar uma relação de proximidade com a intersubjetividade que será posta pelo destinatário.

Pensando no nosso objeto de pesquisa, o verbo *dar*, entendemos que por sua plurissignificação e pela frequência com que aparece na língua, a subjetividade e a intersubjetividade estão presentes nas diferentes construções com este verbo, haja vista que o *dar* funciona em diferentes categorias, a depender do contexto em que os interlocutores estão dispostos e das suas intenções de fala. Desse modo, os falantes, fazem uso do verbo *dar* de distintas maneiras e em diferentes situações de interlocução, o que demonstra que o processo de subjetividade e intersubjetividade se tornam importantes mecanismos de análise desse objeto.

Mediante discussões apresentadas até aqui, e sustentados pelo aporte teórico basilar que norteia a nossa pesquisa, podemos dizer que a língua vista do ponto funcional é uma língua heterogênea e dinâmica; possui uma gramática maleável e não estática; está sujeita a mudanças e novas criações; possui uma estrutura motivada e, assim, em seu uso constante e nos diversos espaços discursivos onde os interlocutores estão agindo, ela ganha toda essa elasticidade e se torna ainda mais funcional na interlocução; possui construções interconectadas em uma rede hierárquica. Assim sendo, elucidamos nesta seção importantes mecanismos da mudança linguística que para pesquisa ora empreendida são de suma importância, tais como os princípios da marcação e iconicidade, os processos metafóricos e metonímicos, bem como as propriedades contidas nas construções: esquematicidade, produtividade e composicionalidade, questões que, entre outras, serão (re) apresentadas na análise de dados.

³ These expressions of subjectivity and intersubjectivity are expressions whose main semantic or pragmatic meaning is to index the speaker's attitude or point of view (subjectivity) and the speaker's attention to the recipient's self-image (intersubjectivity). (TRAUGOTT, 2010, p. 3). [Tradução nossa].

Após termos apresentado, nesta seção, as abordagens funcionalistas da linguagem, passaremos para a seção seguinte, na qual discutiremos acerca da descrição do nosso objeto de pesquisa, o verbo *dar*.

3 OS CAMINHOS DO VERBO *DAR* NO CONTEXTO DA LÍNGUA EM USO

*E o verbo se fez palavra, se fez objeto,
ganhou admiradores
e veio **dar** o ar da graça
onde a Serra é Águia, as cachoeiras cantam
e o poeta escreve.
E agora é um tal de **dar!**
dá pra ir, não sei se **dá**, vai **dar** certo, ou não vai **dar**?
Dá uma caixinha ou **dar** um agrado
dá o bote ou **dá** um abraço.
Dá uma parada ou **dá** uma corrida
dá aquele pique para animar a vida.
Quem disse que o **dar**, não **dá** poesia?
É **dar** na língua do povo
do contexto à interação
na escola, no mercado, na feira e no salão.
é **dar** para a nossa gente, muito mais que educação.
Dá pra imaginar? Se não **dar**, preste atenção!
Vai além da sintaxe prescrita
extrapola a transitividade
vai **dá** fala à escrita
eis aqui a realidade
é no uso que encontramos, as construções com o verbo **dar**
que está na boca do povo, na poesia e em todo lugar.*

Roberto Gomes

Após termos, na seção anterior, enveredado pelos aportes basilares que sustentam o nosso trabalho, nesta seção da dissertação, o objetivo que traçamos diz respeito à apresentação e descrição do nosso objeto de pesquisa, o verbo *dar*. Assim, intencionamos lançar sobre ele diversos olhares, para entendermos seu comportamento em diferentes usos da Língua Portuguesa. Motivados com essa finalidade, interessa-nos apresentar os caminhos percorridos pelo *dar* na tradição gramatical, na tradição linguística e discutir quais são as principais realizações e mudanças sofridas por ele mediante a língua em uso. Para iniciarmos a discussão, antes de trazermos a tradição gramatical, lançamos mão de dicionários como Bluteau (1789), Caldas Aulete (1925); Cegalla (2012), Houaiss (2009), a fim de verificarmos como esses documentos trabalham o verbo *dar* em suas concepções. Em seguida, analisaremos o nosso objeto de pesquisa em compêndios gramaticais como em Bechara (2009), Cunha e Cintra (2017) e Rocha Lima (2011). Por fim, na tradição linguística, buscamos fundamentar nossa discussão em trabalhos como em Castilho (2014), Neves (2000), Perini (2005) e em escritos recentes a partir de autores como Coelho (2016), Esteves (2008, 2012), Travassos e Vieira (2019), Travassos (2019).

Assim sendo, dividimos esta seção da seguinte forma: (i) abordamos o *dar* a partir de dicionários mais antigos como Bluteau (1789), Caldas Aulete (1925) e em dicionários mais contemporâneos como Cegalla (2012), Houaiss (2009). Sob o viés da tradição gramatical, analisamos alguns compêndios gramaticais para entendermos como, nesses materiais, está prescrito o verbo *dar* e a sua funcionalidade na língua; (ii) averiguamos sob a ótica da tradição linguística como o nosso objeto é tratado; (iii) abordamos as categorias do *dar*, a exemplo de verbo pleno, verbo pleno abstrato, verbo não pleno, verbo-suporte, verbo-suporte modal, categoria híbrida e expressões idiomáticas a partir de discussões linguísticas.

3.1 Olhando o verbo *dar* em dicionários

No “Dicionário da Língua Portuguesa”, de autoria de Bluteau (1728), encontramos as acepções e exemplos com o verbo *dar* em que podemos perceber os sentidos que a sua natureza suscita. Assim sendo, o autor traz os significados do *dar* de variadas formas: (i) **com o sentido de transferência**: v. at, passar gratuitamente o domínio do que é nosso a outro; entregar: (*Dá essa carta a teu amo*); (ii) **indicando produção**: (*A terra dá copiosos frutos*); (iii) **com ideia de encontrar, achar, dar com alguém**: (*quando a morte der com ele*); **sentido de acertar**: (*deu-lhe o tiro pelos peitos*); (iv) **sentido de vir a praticar**: (*deu em despropósitos*); (v) **para indicar nascimento** (*estas árvores não se dão perto do mar*); (vi) **dando ideia de entregar-se ou render-se**: (*dei-me toda, dar-se à dor*), entre outros.

Observamos que, pelas acepções e exemplos apresentados, o *dar* denota muitos sentidos. A primeira acepção e exemplo enfatizam a natureza prototípica do verbo que é a de transferência. No caso *dá essa carta a teu amo*, é clara a existência de um sujeito agente e um sujeito paciente que é afetado pela ação de transferência do objeto concreto, nesse caso, a carta. No entanto, para além desse valor, encontramos o *dar* assumindo outras funções e significados a exemplo de *encontrar*, *praticar*, *acertar*, *entregar*, *render*, entre outros.

Caldas Aulete (1881), em seu “Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa”, apresenta uma série de acepções e exemplificações com o verbo *dar*. O autor cita logo no início do dicionário o verbete *dar* exercendo o seu valor prototípico: v. tr. Transferir ou ceder gratuitamente à propriedade de: (*isto não foi dado, nem emprestado, mas vendido*). Adiante, o Quadro 4 mostra outras acepções e exemplos com o *dar* de modo que percebemos a singularidade de sentidos que provém desse verbo.

Quadro 4 – Acepções e Exemplos com verbo dar a partir do dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa – Caldas Aulete (1881)

Acepções	Exemplificações
Fazer esmola de.	<i>Sempre tenho ouvido que em jornada o peregrino há de comer do que lhe dão, e abençoar a mão que o socorre.</i>
Favorecer, beneficiar com.	<i>Demos a paz aos povos; de nós ambos ella depende.</i>
Recompensar, gratificar com;	<i>A todos que ajuntarem a verdade com a misericórdia, dará Deus n'esta vida a graça e na outra a glória.</i>
Renunciar a, deixar, largar, sacrificar.	<i>São os portuguezes de seu natural tão livres de língua para dizerem o que sentem a seus reis nas ocasiões de honra como sujeitos para darem a vida por elles a todo o tempo (Fr. L. de Sousa).</i>
Dedicar, consagrar destinar.	<i>Assim como há negócios que nos levam mais tempo do que o necessário, há também outros a que não damos o que convém (M. Bernardes).</i>
Consagrar, tributar.	<i>Não deis lagrimas a quem derramou envida e morte sangue inimigo (Garrett).</i>
Entregar.	<i>Eu fui logo offerecer-me ao serviço do Mestre que me deu esta carta para vós, senhor D. Nuno (Garrett).</i>
Comprar, vender, trocar.	<i>Eu não dou a quinta por menos de dez mil cruzados (Camillo).</i>
Emprestar.	<i>Ia-me esquecendo de vos retribuir a chave que me deste para haver de aqui entrar (Here).</i>
Transmitir, comunicar.	<i>Chove n'ella graça tanta, que dá graça à formosura (Camões).</i>
Dar grande altura ao edificio.	<i>Deu pendor aos navios pequenos, que haviam mister reparo, por haver muito tempo que navegavam (Fr. L. Sousa).</i>
Infundir, inspirar.	<i>Beber quero este licor, que consola, que recreia, que controla e dá alento.</i>
Fazer attribuir.	<i>Esses accidentes não dariam, porém, maior importância ao successo.</i>
Lançar, brotar, deitar, exalar.	<i>A fonte não dá água/ à flor dá um cheiro muito agradável</i>
Constituir, formar, perfazer, completar.	<i>Este manuscripto pode dar um volume de mil páginas.</i>
Encontrar, achar, descobrir, acertar, topar, deparar, avistar.	<i>Ahi vem entrando na praça el-rei e muitos fidalgos, ia dá com sua Alteza; falaram-se.</i>
Chegar, ser sufficiente, bastar.	<i>A receita não dava para o ordenado do caixeiro (Camillo).</i>
Resultar, redundar.	<i>Todas aquellas ameaças deram em nada.</i>
Levar, conduzir, transportar (casualmente ou sem vontade).	<i>O cavallo tomando o freio nos dentes deu commigo a duas léguas da cidade</i>
Ir dar, chegar, parar, terminar.	<i>Subindo a rua Aurea fui dar ao Rocio/ este caminho vai dar na minha casa.</i>
Apresentar-se, mostrar-se.	<i>Dar-se em espetáculo.</i>

Fonte: Autoria própria.

Já no Dicionário “Houaiss da Língua Portuguesa (2009)” encontramos informações acerca do verbo *dar* e suas classificações sintáticas, principalmente com base na transitividade. Organizamos, no Quadro 5, algumas acepções e exemplos projetados nesse dicionário.

Quadro 5 – Acepções e Exemplos com o verbo dar a partir do Dicionário – Houaiss (2009)

Significados	Exemplificações
(i) bitransitivo: denota vários significados, como, por exemplo: ceder e entregar; oferecer como presente; trocar e ceder; vender; aceitar pôr (algo) à disposição ou ao alcance de; oferecer, conceder; confiar (algo) a (outrem, uma firma, etc.) para realização de um serviço.	<i>Dar dinheiro a um necessitado / Deu de aniversário para o sobrinho uma gravata / Deram-lhe uma pulseira de ouro por aquele quadro / Dê-me 2 kg de abóbora / deu-lhe tempo para refletir / Dei duas camisas à passadeira do hotel.</i>
(ii) transitivo direto e bitransitivo: sentido de transmitir, comunicar, informar, notificar, fornecer ou expor; promover, organizar, e/ou levar a efeito (algo) para (convidados, interessados, etc.); entregar (algo) a; distribuir.	<i>Dar um aviso aos participantes / Dar parte à polícia / D. um almoço de confraternização (para os congressistas/ É a sua vez de dá as cartas / Dê-me dois destes prospectos.</i>
(iii) transitivo direto, com significado de: assistir a, acender; ocupar, preencher; ser noticiado ou apresentado; gerar (produto, etc.); produzir; bater, soar.	<i>As alunas dão aula de geografia pela manhã / Seu manuscrito dará 30 páginas impressas / Deu na televisão que vai chover / as vacas dão leite / o relógio deu 11 horas.</i>
(iv) transitivo indireto, com o sentido de: ser suficiente, chegar; poder ser contido ou inserido, caber.	<i>Este montante não dá para comprar a casa / Todos esses vestidos não dão na mala.</i>
(v) transitivo direto e transitivo indireto com sentido de: ter qualidades ou características para ser.	<i>Essa égua não vai dá boa montaria / um menino que dá para comediante.</i>
(vi) pronominal na intenção de reagir psicologicamente de modo recíproco; experimentar uma sensação, sentir.	<i>Brigaram, mas acabaram dando-se bem / Costuma dar-se mal quando bebe.</i>

Fonte: Autoria própria.

Ao analisarmos o Quadro 5, identificamos as acepções e exemplos trazidos pelo autor que estão organizados de modo que a transitividade seja percebida. Em todas elas, o *dar* possui um significado diferente, o que revela, como já mencionado, a sua natureza polissêmica.

Cegalla (2012), por sua vez, traz, em seu “Dicionário de Dificuldades de Língua Portuguesa”, algumas construções com o verbo *dar* e podem ser consideradas como expressões idiomáticas, inferindo os seus significados: (i) **dar à luz**: Parir; (ii) **dar muito que falar**; (iii) **dar-se ao incômodo de / ter o incômodo de** (*não querem dar-se ao incômodo de ceder o lugar às senhoras*); (iv) **dar-se ao luxo de**: significa ‘tomar a liberdade de’, ‘ter o capricho de’, ‘permitir-se algo’ (*o cometa Halley se dá ao luxo de aparecer uma vez cada 76 anos*); (v) **dar um pulo a**: Ir (a um lugar), com breve demora. (*Dar um pulo à farmácia / dar um pulo ao clube*).

Mediante as acepções que analisamos à luz dos dicionários, constatamos que o *dar* desencadeia uma variedade de sentidos a depender da forma como é utilizado e que há diferentes interpretações para cada expressão. Assim, notamos o caráter plurissignificativo desse verbo que é bastante presente. Tendo refletido sobre o verbo *dar* a partir da leitura de alguns dicionários, passemos agora, a vê-lo sob o olhar da Tradição Gramatical.

3.1.1 O dar na Tradição Gramatical

Para falar sobre o nosso objeto de pesquisa à luz da tradição gramatical, começaremos por definir a transitividade, importante propriedade de alguns verbos da língua. A transitividade é a propriedade de um verbo significativo que, em sua natureza, necessita de um complemento, ao qual chamamos de objeto. Assim, pois, o verbo *dar*, possui em sua raiz essa propriedade que varia de acordo com os contextos em que é empregado.

Ao falar sobre a transitividade, Furtado da Cunha e Souza (2011) argumenta que, conforme a ideia tradicional de transitividade, um verbo transitivo é aquele que descreve uma relação entre dois participantes de tal modo que um dos participantes age sobre o outro. Um verbo intransitivo, por sua vez, é aquele que descreve uma propriedade, um estado ou uma situação que envolve apenas um participante. A autora salienta que, na visão tradicional, os três elementos que compõem a transitividade (sujeito, ação e objeto) coocorrem. Olhando para o verbo *dar*, pelo viés da Tradição Gramatical, além da transitividade que o circunda, verificamos que alguns autores a exemplo de Bechara (2009); Cunha e Cintra (2017), Rocha Lima (2011); Cipro Neto e Infante (2008) tecem importantes considerações que julgamos pertinente apresentá-las.

Bechara (2009 [1928]) argumenta que o verbo é uma unidade de significado categorial que se caracteriza por ser um molde pelo qual organiza o falar seu significado lexical. Assim, ao tratar sobre o verbo *dar*, o autor apresenta as formas irregulares que compõem a natureza desse verbo. No mesmo caminho, Cipro Neto e Infante (2008); Rocha Lima (2011) e Cunha e Cintra (2017) concebem o *dar* como um verbo irregular. Enquanto Cipro Neto e Infante (2008) advogam que a irregularidade é própria do presente do indicativo e do pretérito perfeito do indicativo e tempos derivados. Contudo, em alguns casos, o *dar* mantém-se na forma regular, por apresentar em sua conjugação características próprias da regularidade.

Cunha e Cintra (2017), a respeito da irregularidade verbal, afirmam que pode estar presente tanto na flexão quanto em seu radical. Assim, os autores são unânimes quanto à classificação do *dar* no grupo de verbos irregulares, uma vez que apresenta modificações nas

formas conjugadas, bem como em seu radical. Contudo, Cunha e Cintra (2017), em relação a essa questão, observam que, embora o verbo seja considerado como irregular, apresenta algumas peculiaridades. Vejamos:

Se examinarmos, por exemplo, a 1ª pessoa do presente do indicativo do verbo *dar*, verificamos que: a) a forma *dou* não recebe a desinência normal -o da referida pessoa; se examinarmos, por outro lado, o pretérito imperfeito do indicativo do verbo em causa, observamos que as formas: a) *dava, davas, dava, dávamos, dáveis, davam* se enquadram no paradigma dos verbos regulares da 1ª conjugação (CUNHA; CINTRA, 2017, p. 427).

Notamos, mediante afirmação que, apesar de o verbo *dar* se enquadrar nos considerados irregulares, em dado momento de sua conjugação, ele pode, assim como outros verbos, encaixar-se na categoria dos verbos regulares, aqueles que, segundo Cunha e Cintra (2017), flexionam-se de acordo com o paradigma, modelo que representa o tipo comum da conjugação.

Com a finalidade de fazermos uma análise de como o verbo *dar* está organizado na Tradição Gramatical, apresentamos a seguir cinco excertos de fala, extraídos do *Corpus - CLIBA*, em que notamos os usos do verbo *dar* conjugado. Esclarecemos que, nesse momento, o nosso foco está voltado apenas à conjugação verbal, sem nos ocuparmos das questões de significado veiculadas pelo verbo em análise.

(14) Depois eu fui *pra* o estágio de gestão, e aí o... num tive aquela participação ativa do *diretô*, de... de... da aquele empenho, só deu as as... só *avaliô* mesmo, **deu as informações** que era *necessário* (M.G.S.S, CLIBA).

(15) No primo meu... eles é assim: o... o... a... eles bate na mãe assim, de tapa, e a mãe fala assim: “não é pá fazê isso”, aí eles vão **dão a volta** parece que esquece... aí volta e faz de novo... No meu tempo se eu fizesse um trabai desse era uma vez só (G.S.A- CLIBA)

(16) A primeira palavra da minha oração é Senhor, **dê muita vida** e saúde a Eduardo que é meu sobrinho. Minha família, a todas pessoas do mundo, todas pessoas que eu amo e eu sei que o senhor tá mim ouvino e nossa senhora também (A.A.S – CLIBA).

(17) É um povo assim... um povo acolhedó... Inugal quando a gente chegou lá, não tinha água incanada eles **deram a água** pra gente... aí é... a vizinhança lá é perfeita, a vizinhança lá, num tem o que eu falá, o que você precisá eles estão ali pá ajuda (G.S.A – CLIBA).

(18) A minha infância foi muito ruim lá... lá em Ibicoara na cidade, e eu vejo a zona rural como um lugar de paz. Se me **der uma casa** lá de graça, pra mim morar eu não quer, eu gosto muito daqui (G.O.P.L – CLIBA).

Ao averiguarmos os fragmentos, notamos que, em (11), **deu as informações**, o verbo está no tempo pretérito perfeito. Em (12), **dão a volta**, o tempo é o presente do indicativo, enquanto, em (13) **dê muita vida**, o verbo está conjugado no presente do subjuntivo. Diferente dos demais, em (14) **deram a água**, o verbo aparece conjugado no pretérito perfeito, enquanto em (15) **der uma casa**, o tempo verbal é o futuro do subjuntivo. Posto isso, verificamos que à

medida que os falantes constroem seu argumento e utilizam o verbo *dar*, ele aparece conjugado nas suas variadas formas. É pertinente sublinhar que outras formas são encontradas no *Corpus*, a exemplo de: *dava, daria, dando, dou e dar*. Ainda sobre essa análise, faz-se interessante salientar, também, que, aqui, estamos restringindo a nosso olhar à conjugação verbal, sem analisar, ainda, o sentido do verbo. E, quanto à transitividade, o verbo *dar*, como era de se esperar, aparece nas entrevistas como transitivo direto, indireto, bitransitivo e intransitivo.

3.1.2 O dar na Tradição Linguística

Entendemos que o verbo é uma classe de palavras que apresenta, em seus diversos contextos de uso, certo grau de complexidade e que, no campo do discurso, os sentidos que emanam dele vão para além do que prescrevem as abordagens tradicionais. Em vista disso, com o propósito de verificar como a Tradição Linguística trata o objeto de estudo em análise, recorreremos a alguns compêndios a fim de refletirmos sobre a maneira como esses trabalhos descrevem este objeto ao qual ousamos analisar.

Neves (2000) conceitua o verbo como predicado das orações. Para ela, o predicado tem propriedades sintáticas e semânticas, como a forma lexical, a categoria, o número e a função semântica dos termos. Nesse sentido, apresenta em sua obra exemplos com o *dar*, a partir do conceito de verbo-suporte. (i) **deu um grito (= gritou)**: (*Odete deu um grito, alguém acendeu a luz*); (ii) **deu um riso (= riu)**: (*e então o falante deu um riso e soltou a injúria suprema*); (iii) **dar uma investida (=investiu)**: (*aí então resolvi dar uma investida de leve*). Em todos os exemplos com o verbo *dar* postulados pela autora, esse verbo funciona como verbo-suporte, pois se trata de um verbo esvaziado de significação que, para obter sentido global, precisa do objeto direto, seu complemento, correspondendo, assim, a outro verbo da língua.

Adiante, a mesma autora advoga que os verbos de significação genérica típicas de construções com verbo-suporte, a exemplo de (*dar*), funcionam como verbos plenos (isto é, de alta carga de significação) se têm como complemento um sintagma nominal referencial. Vejamos três (3) fragmentos do CLIBA que remetem à confirmação dessa ideia.

(19) aí reunia e falava assim: “Ó, tem que **dar um beijo** ni, ni Maria” um exemplo, né, e tal, tal tem que dar (C.S.C -CLIBA)

(20) Gostava! Jogava muito, e vou falar, tinha hora que **dava um drible** daqueles (risos) aqueles dribles da vaca (J.L. P – CLIBA).

(21) Tive até oportunidade de jogar com o jogador até dos Santos, quer dizer, em amistoso, cê ir assim e jogar pelada, sim eu jogava muito pelada. Cê jogava junto com o pai do jogador do palmeiras que

chamava o, esse rapais o pai do Pedrinho do palmeiras, uma vez ele me **deu uma pegada** na minha perna que é pra falar a verdade eu fiquei com um bocado de dia com a perna no ribão (J.L.P – CLIBA).

Nos exemplos (19), (20), (21), percebemos que o *dar* atua como verbo-suporte, pois em todos os casos, o sentido é esvaziado, necessitando do complemento para chegar à ideia do todo. *Dar um beijo* equivale a *beijar*, *dava um drible* corresponde a *driblar* e *deu uma pegada* é o mesmo que *pegar*. Portanto, um beijo, um drible, uma pegada exercem função de objeto direto e, a partir desses complementos, o *dar* passa a figurar como um verbo-suporte, tendo força semântica centrada no sintagma nominal e não no verbo ao qual tem seu sentido vazio. No entanto, se, ao invés de *dar um beijo* tivéssemos *deu um pacote de café*, o verbo *dar* não seria suporte, mas sim um verbo pleno.

Castilho (2014) considera o verbo *dar* como sendo um verbo de transferência. Para esse autor, esta espécie de verbo envolve um sujeito que dirige sua força a uma entidade por ele manipulada e deslocada para o âmbito da entidade representada pelo sintagma preposicional. Ainda ressalta que

O verbo dar representa a estrutura prototípica desse grupo de verbos, associada aos traços semânticos do sujeito /+humano/, do objeto direto /-animado/ e do sintagma preposicional /+humano/ ou /+lugar/destino/ (Jane Silva, 1999). Alguns verbos desse grupo são: oferecer, fornecer, levar, trazer, enviar, proporcionar, deixar, comprar, vender, pagar, dever etc. (CASTILHO, 2014. p. 596).

Portanto, o *dar* figura nas palavras do autor como um verbo que carrega, em sua essência, o valor prototípico e se associa a traços semânticos que dão a ele o significado de transferência.

Para Perini (2005), a classe dos verbos apresenta diferenças a partir da transitividade que o cerca. Assim, o autor salienta que, pela tradição, os verbos se distinguem em cinco tipos de acordo com a sua transitividade: verbos transitivos diretos, transitivos indiretos, transitivos diretos e indiretos, intransitivos e de ligação. Por este ângulo, ressalta que há alguns equívocos de percepção de alguns verbos por parte da gramática tradicional e cita exemplo com o verbo *comer*. Perini (2005) argumenta que, na prática, a definição de que, quando houver em uma oração um verbo transitivo, essa oração deve ter objeto direto, e que, quando houver um verbo intransitivo, a oração não pode ter objeto direto, não se sustenta, pois, na língua em uso, essa definição não é respeitada. Logo, traz o exemplo com o verbo *comer* que na tradição é identificado como verbo transitivo, pois aceita o OD (*meu gato já comeu **todo o mingau***), mas

o mesmo verbo em determinadas construções apresenta-se sem o OD (*meu gato quase não come*).

O autor, ao tratar da transitividade verbal, ocupa-se em fazer a análise de outros verbos da língua, tais como: *encontrar, acontecer, morar, acostumar, prometer, lamentar, mentir* etc. Contudo, em relação ao nosso objeto de pesquisa, o verbo *dar*, não é feita nenhuma menção. Mas, apesar disso, podemos constatar, por meio de exemplos como *Bolsonaro deu o auxílio e você mede o café e vê quantas lata deu*, que esse comportamento verbal também é próprio do *dar*.

Nesta seção, nos propomos a dialogar, ainda, como complemento a investigação do verbo em análise, com trabalhos recentes realizados com o verbo *dar* e que contribuem para a nossa reflexão. Assim, lançamos mão de autores, como: Coelho (2016); Esteves (2008, 2012); Mota e Kanthack (2016); Travassos e Vieira (2019), Travassos (2019).

Esteves (2008), em sua dissertação *Construções com DAR + Sintagma Nominal: a gramaticalização desse verbo e a alternância entre perífrases verbo-nominais e predicadores simples*, investigou, ancorada no Sociofuncionalismo e no Funcionalismo, o uso das construções dar+SN em Português tendo em vista a polifuncionalidade desse verbo. Em sua abordagem, a linguista considerou o *dar* em quatro categorias: (i) verbo predicador pleno; (ii) verbo predicador não pleno; (iii) verbo predicador a verbo-suporte; (iv) verbo-suporte.

Os *corpora* utilizados pela pesquisadora dizem respeito aos acervos de textos orais do Português Brasileiro e do Português Europeu. Alguns resultados apresentados pela pesquisadora revelaram que, para marcar alguma nuance especial de sentido, o falante utiliza, com mais frequência (89%), perífrases com o verbo-suporte dar (dar um abraço apertado) em vez de recorrer aos verbos predicadores de sentido equivalente (abraçar). Ainda segundo as discussões dos dados, Esteves (2008) sublinhou que, independentemente do *corpus* utilizado, quando o falante necessita veicular alguma nuance de sentido especial, a tendência ao emprego de perífrases é bastante alta (podendo variar entre .88 a .99, a depender da amostra). No que se refere às perífrases com dar, outro resultado relevante apontado pela autora é que os maiores índices probabilísticos relacionados à tendência de uso das perífrases ocorrem quando elas são menores em extensão do que o verbo predicador correspondente (uma sílaba a mais para o verbo predicador – .96) e quando essa diferença não existe (.84). A tendência ao emprego de perífrases e predicadores simples é semelhante (.52) quando a diferença entre o número de suas sílabas é um pouco maior para a perífrase.

Já em sua Tese A lexicalização de expressões DAR/FAZER + SN: fiz sacrifício, dei conta, Esteves (2012) investigou o emprego de expressões dar/fazer + sintagma nominal em

Português à luz do Funcionalismo e da Gramática de Construções. Nessa investigação, a autora dedicou-se a análise das expressões idiomáticas com dar/ fazer. Conforme a pesquisadora afirma, ao empregar uma expressão desse tipo, o usuário da língua é influenciado não somente pelo contexto discursivo de que participa, mas também por um conjunto de crenças e valores construídos culturalmente, o que faz com que a compreensão do sentido dessas expressões por um falante estrangeiro não ocorra com facilidade.

A amostragem dos dados foi feita através dos *corpora*: inquéritos do projeto VARPORT (português brasileiro e europeu – encontrados na página www.letras.ufrj.br/varport); dos depoimentos da amostra do projeto Discurso e Gramática; de conversas da amostra do BDI (Banco de dados interacionais – PEUL/UFRJ <http://www.letras.ufrj.br/peul/bditexto.html>); de textos escolares sob avaliação (provas e redações); e de textos jornalísticos do projeto VARPORT, do projeto PEUL (encontrados na página <http://www.letras.ufrj.br/peul>), da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, do site <http://www.indekk.com>, e de programas televisivos.

Como resultados de sua pesquisa, Esteves (2012) apresentou alguns padrões construcionais desenvolvidos com base nas proposições de Goldberg (1995). A linguista propôs quatro padrões construcionais, envolvendo expressões idiomáticas com os verbos pesquisados, a saber: (i) padrão 1: construção bitransitiva transferencial, com dois significados básicos: X causa Y receber Z e X causa Y perceber Z com a configuração sintática representativa Sujeito+Verbo+Objeto1+Objeto2; (ii) padrão 2: construção transitiva com um significado básico: X produz Y com a seguinte configuração sintática: Sujeito+Verbo+Objeto; (iii) padrão 3: construção transitiva, com significado Básico: X age sobre Y tendo a configuração sintática: Sujeito+Predicado Complexo+Complemento Oblíquo; (iv) padrão 4: construção intransitiva com significado básico: X age com a configuração sintática: Sujeito+Predicado Complexo. A amostragem geral dos dados revelou que a produtividade das expressões não lexicalizadas tanto do PB quanto do PE é maior que aquelas expressões que possuem algum grau de congelamento semântico.

Na dissertação intitulada *A gramaticalização do verbo Dar: de predador a integrante de expressões cristalizadas*, Coelho (2016) procurou refletir sobre a natureza polissêmica do verbo *dar* no português brasileiro tendo como aporte basilar a Sociolinguística e o Funcionalismo norte-americano. Em sua pesquisa, por compreender que a língua é mutável, dinâmica e moldada pelos próprios usuários, a autora buscou, apoiada em Neves (1996), categorizar o *dar* na frequência de tipo (*type*) uma vez que as diferentes construções que ele integra, inter-relacionam com as diferentes motivações comunicativas. Assim, mediante a sua

pesquisa, a pesquisadora classificou esse verbo nas seguintes categorias: (i) verbo pleno; (ii) verbo pleno abstrato; (iii) verbo-suporte; (iv) verbo integrante de construção x-ada; (v) expressões idiomáticas.

As amostras analisadas pela pesquisadora foram extraídas do *corpus* do Português Popular de Vitória da Conquista (PPVC) e do *corpus* do Português Culto de Vitória da Conquista (PCVC). Coelho (2016) apresentou os resultados a partir das variáveis linguísticas selecionadas: (i) transitividade verbal; (ii) extensão de sentidos; (iii) *continuum* de gramaticalização. Assim sendo, dispôs os múltiplos sentidos que o *dar* provoca a depender das situações de interlocução: *fornecer, bater, ensinar produzir, causar, combinar, soar, possibilidade*. Essas extensões de sentidos, por meio das ocorrências encontradas, somam um total de nove classificações nos *corpora*. Conforme a pesquisadora, os sentidos do verbo *dar* relacionados aos verbos *fornecer, bater, ensinar e produzir* estão mais próximos da ideia de transferência; ao passo que os sentidos relacionados a *causar combinar, soar, possibilidade*, no processo de gramaticalização, localizam-se mais afastados do valor prototípico do verbo. Ainda em relação aos resultados, encontramos na pesquisa que, dessas 9 (nove) extensões de sentidos constatadas pela autora, as maiores ocorrências estão no eixo da possibilidade, somando 36% se considerado o PPVC e o PCVC.

Sobre o *continuum* de gramaticalização, a linguista analisou uma série de fragmentos com o verbo *dar*. Assim, classificou o verbo pleno, verbo pleno abstrato e o verbo-suporte como [+prototípicos] e as construções integrantes x-ada e as expressões cristalizadas como [-prototípicas]. A autora mostrou, nas análises realizadas com base nas variáveis extralinguísticas, escolaridade, sexo e faixa etária, que, na variável escolaridade, a categoria de [+prototípico] (verbo pleno e verbo pleno abstrato) 30% das ocorrências estão presentes no português culto e 34% no português popular. Já na categoria [-prototípica] (verbo-suporte e expressão cristalizada), 70% das ocorrências foram localizadas nos informantes do português culto, enquanto 66% estão presentes nas falas dos informantes do português popular de Vitória da Conquista.

Os resultados obtidos por Coelho (2016), no total de 285 ocorrências, na variável sexo, revelaram que as mulheres utilizaram 183 (cento e oitenta e três) vezes o *dar*, enquanto os homens utilizaram o verbo 102 (cento e duas) vezes. Desse total, em relação ao Português Culto na forma [+prototípica], as mulheres representam 34% e os homens 22%. Para a forma [-prototípica], as mulheres utilizaram o verbo com menor frequência que os homens. Os dados apontaram um percentual de 66% para as mulheres e 78% para os homens. Concernente ao Português Popular, as mulheres na forma [+prototípica] alcançaram um percentual de 38% em

relação aos homens (19%). Na forma [-prototípica] o índice maior de utilização está entre os homens (89%) em relação às mulheres (62%). No que diz respeito à variável faixa etária, os resultados mostraram que a faixa I utilizou com maior frequência a forma [-prototípica] que engloba a construção x-ada, totalizando 88% das ocorrências. Nesse sentido, entendemos que os jovens aplicam com maior frequência as formas inovadoras do verbo *dar*.

Outro trabalho relevante para os estudos linguísticos é o artigo *uma análise construcionista da variação entre construções com verbo-suporte DAR no PB* de autoria das pesquisadoras Pâmela Fagundes Travassos e Márcia Machado Vieira. Nessa pesquisa, as linguistas buscaram explorar a partir da Gramática de Construções e a articulação entre Linguística Funcional Cognitiva e Sociolinguística as relações entre o *dar* e os elementos não-verbais a que esse verbo instancia. São expressões do tipo: “uma X [a/i]da”, “uma X [a/i]dinha”, “um(a) X -(z)inho[a/o]”, “uma X-adela” como: *dar uma caminhada*, *dar uma fugidinha*, *dar um pulinho*, entre outras.

O *corpus* utilizado para a mensuração dos dados é da modalidade escrita do Português do Brasil (PB), coletada em contextos reais de uso dos séculos XX e XXI, somando um total de 243, dos quais 208 dados foram extraídos do acervo online do jornal O Globo. É interessante registrar que os textos analisados pertencem a diversos gêneros textuais como notícias, crônicas e carta ao leitor. Os resultados obtidos dizem respeito à produtividade que está ligada ao nível de cristalização e de rotinização das construções. Assim, as frequências de tipo (*type*) e de ocorrências (*token*) são acionadas na análise dos dados. Segundo os dados obtidos pelas autoras a partir do *corpus* analisado, as maiores frequências ocorreram com as microconstruções: *dar uma arrumada* (10); *dar uma caminhada* (11); *dar uma olhada* (13); *dar uma choradinha* (13); *dar uma escapadinha* (8); *dar uma fugidinha* (7); *dar uma olhadinha* (25); *dar uma passadinha* (12); *dar um jeitinho* (6); *dar uma olhadela* (10).

Outra pesquisa significativa para os estudos linguísticos diz respeito à dissertação de Travassos (2019) intitulada de *Variação e mudança construcional: um olhar funcional-cognitivo sobre usos de construções com verbo-suporte dar*. A pesquisa empreendida teve como foco principal o funcionamento de construções com verbo-suporte DAR, enquanto operador de elementos não-verbais do tipo X-[a/i]da, X-[a]dela, X-[a/i]dinha ou X-(z)inho(a) na descrição da gramática construcional do Português do Brasil. Como exemplos, podemos citar: *dar uma caminhada*, *dar uma escapadela*, *dar uma olhadinha* e *dar um empurrãozinho*. A autora buscou orientações na Linguística Funcional-Cognitiva, a abordagem da Gramática de Construções e da Sociolinguística sobre pareamento forma-função (GOLDBERG, 1995,

2006), mudança (TRAUGOTT & TROUSDALE, 2013) e variação (HILPERT, 2014 e 2017; MACHADO VIEIRA, 2016) para embasar a sua pesquisa.

Em relação ao *corpus* a linguista utilizou dados provenientes do acervo online do jornal O Globo, de 1925 a 2014. De acordo com a autora, a língua deve ser analisada em seu contexto interacional e é utilizada para estar a serviço de alguma intenção comunicativa do locutor. Os resultados obtidos dizem respeito à frequência *type* e a frequência *token* foram assim dispostos: (i) padrão frequência *type* e *token* de construções com verbo-suporte DAR enquanto operador de elementos não-verbais do tipo “uma X-ada”, 236 (duzentos e trinta e seis) dados para a frequência *token* e 64 (sessenta e quatro) para a frequência *type*; (ii) padrão frequência *type* e *token* de construções com verbo-suporte DAR enquanto operador de elementos não-verbais do tipo “uma X-ida”, 20 (vinte) ocorrências para a frequência *token* e 08 (oito) ocorrências para a frequência *type*; (iii) Frequência *type* e *token* de construções com verbo-suporte DAR enquanto operador de elementos não-verbais do tipo “uma X-adinha” 86 (oitenta e seis) ocorrências de frequência *token* e 26 (vinte e seis) ocorrências de frequência *type*; (iv) Frequência *type* e *token* de construções com verbo-suporte DAR enquanto operador de elementos não-verbais do tipo “uma X-idinha” 20 (vinte) ocorrências *token* e 06 (seis) ocorrências *type*; (v) Frequência *type* e *token* de construções com verbo-suporte DAR enquanto operador de elementos não-verbais do tipo “uma X-(z)inho(a)” 46 (quarenta e seis) ocorrências *token* e 18 (dezoito) ocorrências *types*; (vi) Frequência *type* e *token* de construções com verbo-suporte DAR enquanto operador de elementos não-verbais do tipo “uma X-adela”, 27 (vinte e sete) ocorrências *token* e 07 (sete) ocorrências *type*.

Por fim, no artigo *Os usos funcionais do verbo “dar” um caso de gramaticalização?* De autoria de Nahendi Almeida Mota e Jessilene Silveira Kanthack, publicado no ano de 2016, as autoras sob a luz do Funcionalismo investigaram os usos que os falantes fazem do verbo *dar* no intuito de averiguar se esses usos apontam para um caso de gramaticalização, um fenômeno por meio do qual itens lexicais adquire, em determinados contextos, funções gramaticais ou itens já gramaticais tornam-se ainda mais gramaticais. O *corpus* que serviu de base para a coleta de dados da pesquisa foi constituído de textos de opinião veiculados na revista Veja, durante os meses de dezembro/2014 e janeiro de/2015.

Os resultados obtidos revelaram que o verbo *dar* foi mais recorrente em sua função totalmente gramaticalizada, ou seja, como verbo-suporte (33,4%), seguido da primeira categoria que apresenta extensão semântica, a de verbo predicador não pleno, com noção transferencial metafórica de menor grau (22,2%). Ademais, vale destacar a ocorrência mínima do verbo em sua função prototípica, a de verbo predicador pleno (3,7%).

Na subseção anterior, vimos que os autores dialogam a respeito da diversidade de construções que o verbo *dar* instancia através dos diversos contextos de comunicação em que falantes estão inseridos. Essas construções advêm da língua em uso, por isso, as ocorrências que contribuem para gerar as mudanças são muitas e, a depender de como o *dar* é empregado pelos interlocutores, vai assumir com outras categorias que difere da sua prototipicidade.

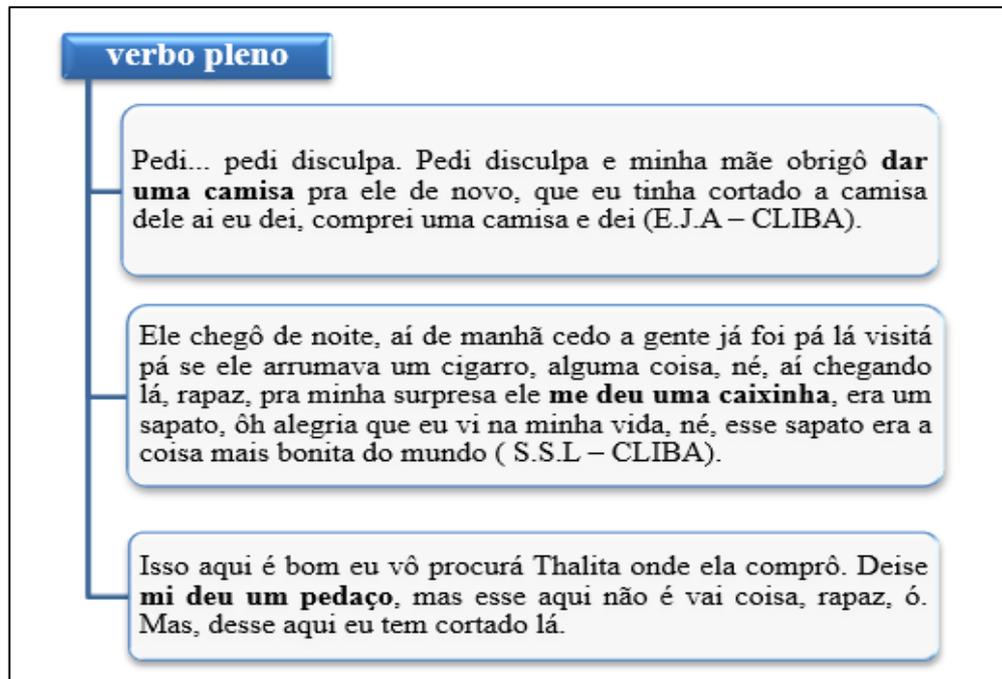
3.2 Algumas categorias do verbo dar

Diante do exposto até aqui e considerando os mecanismos adotados a partir da Linguística Funcional Centrada no Uso – LFCU, nesta subseção, apresentaremos de forma sucinta as categorias com as quais classificamos o nosso objeto de estudo, a saber: (i) verbo pleno; (ii) verbo pleno abstrato; (iii) verbo não pleno; (iv) verbo-suporte; (v) verbo suporte modal; (vi) categoria híbrida; (v) expressão idiomática e, assim, traçamos algumas considerações a respeito.

3.2.1 O dar como verbo pleno

Coelho (2016), ao discorrer sobre o verbo pleno *dar*, assevera que, em seu sentido primário, o valor semântico que depreendemos é o de transferência. Assim sendo, entendemos que há um sujeito agente que transfere ao seu destinatário algo palpável. Nesse sentido, o *dar* exerce função canônica, pois a ação se dá por meio de um objeto qualquer que é transferido para outra pessoa. Desse modo, a autora ilustra o sentido prototípico do *dar* através da forma $[X_{\text{(agente)}} + \text{DAR}_{\text{(objeto concreto)}} + Y_{\text{(destinatário)}}]$. Nos exemplos retirados do CLIBA, dispostos na Figura 3, podemos verificar o uso do verbo *dar* nos moldes apresentado por Coelho (2016).

Figura 3 – Exemplos de verbo pleno



Fonte: Autoria própria.

As três construções apresentadas na Figura 3 trazem em comum o fato de que o verbo *dar* está no seu sentido pleno. No primeiro exemplo, *dar uma camisa* a percepção que temos é a de transferência. Percebemos que, no diálogo entre os interlocutores, a mãe obriga o seu filho a dar uma camisa para alguém como forma de pedir desculpa por seu ato indelicado. Nesse caso, é notável a ação de transferência entre o agente, o destinatário e o objeto (camisa) que fora dado.

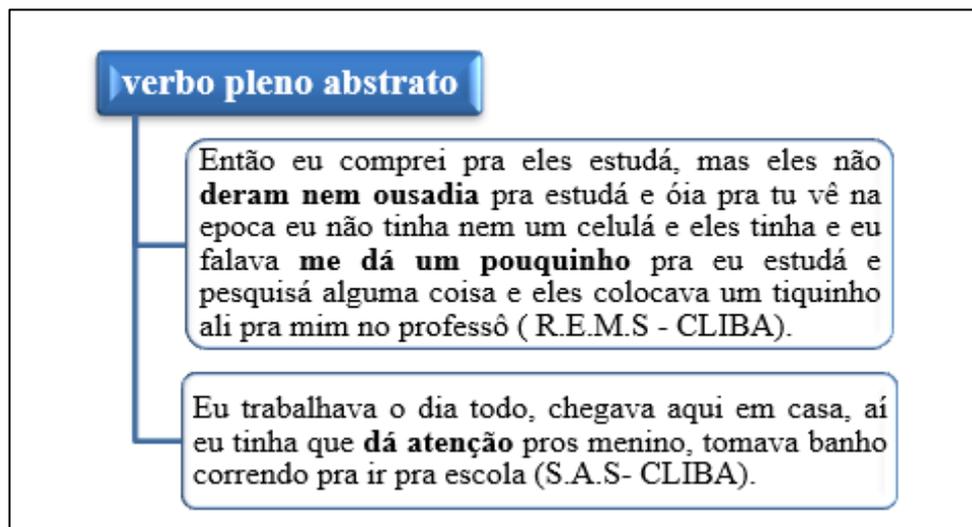
Já no segundo exemplo, *me deu uma caixinha* temos o mesmo sentido de transferência. No discurso, o destinatário recebe do seu interlocutor uma caixa contendo um sapato, motivo que o enche de alegria naquele momento. Nesse caso, o *dar* funciona na sentença como verbo pleno, pois, assim, como já mencionado, encontramos a presença do agente, do destinatário, e do objeto concreto (caixinha).

Assim como no primeiro e no segundo exemplo, na construção *Deise mi deu um pedaço* o que foi transferido trata-se de um objeto concreto (pedaço de tecido). Na conversa, conseguimos inferir pelo contexto, que a alocutária (Deise) transfere à sua interlocutora um pedaço de tecido que serve para fazer tiras para tricô. Desse jeito, compreendemos que, na categoria verbo pleno, há um agente que transfere ao seu interlocutor um objeto concreto. Dessa maneira, levando em consideração o argumento de Coelho (2016) que apresenta a forma $[X_{\text{(agente)}} + \text{DAR}_{\text{(objeto concreto)}} + Y_{\text{(destinatário)}}]$ para demonstrar o funcionamento do verbo *dar* na categoria de verbo pleno, os três fragmentos apresentados encaixam-se na proposição da autora.

3.2.2 O dar como verbo pleno abstrato

Na concepção de Coelho (2016), o verbo pleno abstrato se diferencia do verbo pleno, pois o que é transmitido ao destinatário não é um objeto concreto, mas sim algo que possui um caráter [+ abstrato]. A seguir, na Figura 4, apresentamos alguns exemplos dessa categoria com o verbo *dar*, extraídos do nosso *Corpus CLIBA*.

Figura 4 – Exemplos verbo pleno abstrato



Fonte: Autoria própria

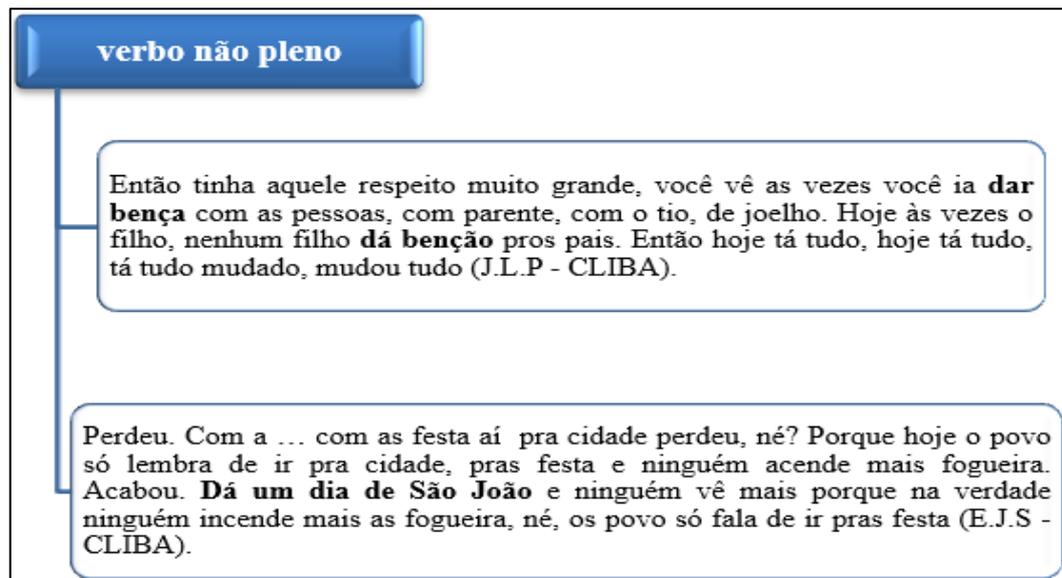
Nos dois exemplos, o verbo *dar* se categoriza como pleno abstrato, pois como evidenciado nas construções, o que está sendo transferido, não é um objeto concreto. Os sintagmas nominais (objeto direto), nos dois excertos de fala, estão no campo abstrato.

Para além do *dar* como verbo pleno e verbo pleno abstrato, encontramos no CLIBA esse item exercendo outros sentidos que perpassam a sua prototipicidade. Desse modo, essas construções, foram categorizadas com verbo não pleno, uma vez que nelas não encontramos algum valor de transferência. Contudo, dentro dessa nova categoria, percebemos mediante os constructos analisados, que o *dar* assume diversos sentidos, a depender de cada contexto onde foi instanciado. Assim, entendemos que esse *type* de verbo não pleno incorpora outras categorias. Nesta perspectiva, entendemos a importância de subdividi-la em: (i) verbo não pleno; (ii) verbo suporte; (iii) verbo suporte modal; (iv) expressões idiomáticas.

3.2.3 O dar como predicador de verbo não pleno

Esteves (2008), quando se refere ao verbo *dar* não pleno, aponta que essa categoria é semelhante à categoria do verbo pleno, pois o *dar* mantém a sua função predicadora, isso significa que o núcleo da predicação permanece no próprio verbo, que projeta os papéis temáticos. Contudo, o verbo não pleno diferencia-se do predicador pleno, pois apresenta extensão de sentido e não é possível detectar a presença de elementos transferidores. Nesse caso, não há um objeto concreto como em X ou abstrato como em Y transferidos por um agente, mas é possível acionar outros sentidos mediante construções. Analisemos dois exemplos dispostos na Figura 5:

Figura 5 – Exemplos de verbo não pleno



Fonte: Autoria própria.

A Figura 5 mostra o verbo *dar* funcionando nas sentenças como verbo não pleno. Na primeira construção *dá benção*, não encontramos o sentido prototípico, ou seja, não há sentido de transferência. O que encontramos é a expansão semântica do verbo que passa a figurar com um sentido diferente do habitual, aproximando-se de outro item, nesse caso, o verbo pedir, pois, na realidade, as pessoas pedem a benção umas às outras. De igual maneira, na segunda sentença, *dá um dia de São João*, o verbo *dar* ganha uma expansão semântica, pois não há esvaziamento total e, por projetar argumento, o verbo passa a obter um novo sentido na construção, pois, ao dizer *dá um dia de São João*, o informante quer comunicar que chegou o dia da festa de São João.

3.2.4 O dar como predicador de verbo-suporte

Neves (2000) define verbo-suporte como aquele verbo esvaziado de significação. Para ela esse tipo de verbo junta-se ao seu complemento para alcançar um todo global. Rassi e Vale (2013) admitem que o conceito de verbo-suporte não é apenas sintático, possuindo também sua contraparte semântica. No mesmo caminho, Coelho (2016) refere-se a esta categoria de verbo-suporte como sendo construções que se associam a verbos semanticamente esvaziados que se unem a um sintagma nominal. Assim, é possível encontrar, nessa nova construção, um significado novo a, praticamente, cada novo uso do verbo. Na Figura 6, podemos ver alguns exemplos retirados do *Corpus Linguístico de Ibicoara-Bahia- CLIBA*.

Figura 6 – Exemplos com o verbo *dar* suporte

verbo-suporte

Porque eu pra fazer, quer dizer, eu pego a bicicleta eu, eu vou pedalandando, lá sento, por exemplo, na casa de uma amiga minha, lá nois conversa um bocado e aí a gente **dá risada**, né, a gente brinca (J. L.P – CLIBA).

Taioba é uma folha mais arredondada como se fosse a couve. é a taioba como eu tô falano ela é boa pra inimia ela é boa pra quarqué coisa a taioba e cê faz o refogado dela também cê pode fazê ela do jeito que você querê cê pode tirá o talo dela cortá tudo ali, se ocê querê dá uma ferventadinha nela se ocê querê cortá ela também pa fazê ela fininha passa a faca nela e aí **dá ferventadinha** nela e passa na agua ferveno e acaba passa na gurdura fica ótima é boa de mais (M.L.N.A – CLIBA).

Gosto. Muito... muito! Clima frio, às vezes **dá uma esquentadinha**, mas coisa normal né natural. Um clima muito bom (A.O. F – CLIBA).

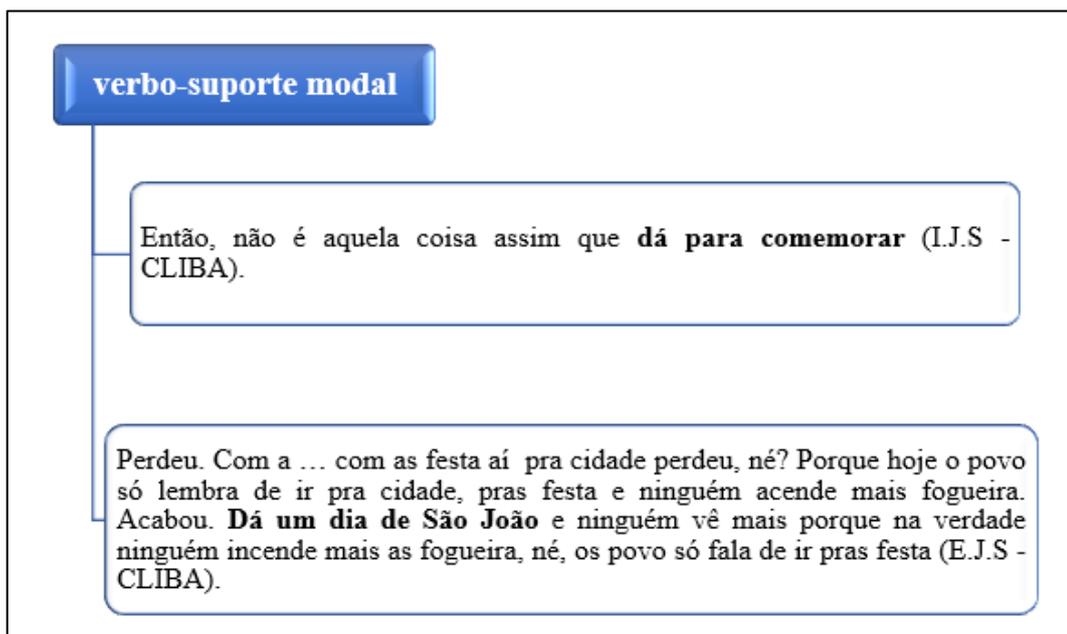
Fonte: Autoria própria

Nos fragmentos expostos, notamos que o *dar* nas três construções funciona como um verbo-suporte. *Dá risada*, *dá uma ferventadinha*, *dá uma esquentadinha*, são termos que equivalem ao que tem outro verbo na língua (NEVES, 2000, p. 53). Nesta perspectiva, *dá risada* é rir, *dá uma ferventadinha* é ferventar, *dá uma esquentadinha* é esquentar. Assim como admitem os autores, o verbo está esvaziado de sua significação e atrela-se ao nome, que ganha *status* de referencial para assumir juntamente com o verbo, um novo significado.

3.2.5 O dar como predicador de verbo-suporte modal

Para além da funcionalidade do *dar* como verbo-suporte, encontramos a extensão desse verbo em determinadas construções e contextos exercendo a função de verbo predicador suporte modal. Assim, nessa categoria, o verbo *dar* que auxilia o seu complemento na oração, torna-se também um modalizador oracional. A esse respeito, Neves (2000, p.62) argumenta que os verbos modalizadores são aqueles que “[...] se constroem com outros para modalizar os enunciados, especialmente para indicar modalidade epistêmica e deôntica”. Nesse diapasão, entendemos que o verbo suporte modal assume essa característica de modalização do discurso, pois estabelece, na sentença, condições e possibilidades distintas de interpretação dos significados. Para melhor compreendermos, analisemos a Figura 7.

Figura 7 – Exemplos com o verbo *dar* suporte modal



Fonte: Autoria própria.

Nos fragmentos da Figura 7, temos duas construções em que o *dar* está funcionando com verbo suporte modal. No primeiro exemplo, *dá para comemorar*, mediante o contexto estabelecido no discurso do informante, percebemos que o verbo está sendo usado no sentido de possibilidade. Inferimos, depois de analisarmos o contexto mais ampliado, que a informante explica ao entrevistador que a Páscoa, festa do Cristianismo, não é festejada/comemorada por toda a família por questões pessoais, diferentemente da festa natalina. Assim, a informante utiliza a expressão *dá para comemorar* ressaltando que a data festiva não atrai a todos como se deseja. No segundo fragmento, *não dava pra fazer*, deparamos também com a ideia de

possibilidade. Quando lemos, por meio do contexto conseguimos notar que o informante explica que, ao não dar tempo de ajudar o filho com a atividade escolar em determinado local, procurava fazer em casa.

Em se tratando do verbo suporte modalizador, Carvalho (2022) afirma sobre o caráter subjetivo desse tipo de construção, uma vez que expressa a impressão, o posicionamento do falante acerca do que está sendo enunciado, o que pode ser observado nos exemplos que apresentamos.

3.2.6 O dar como expressão idiomática

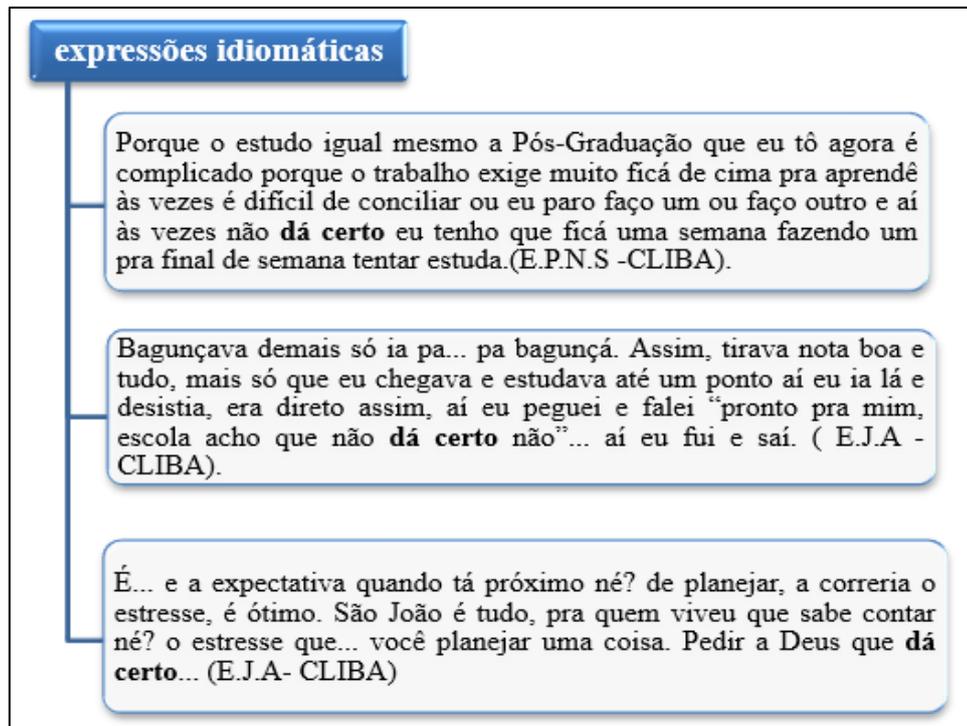
De acordo com Rodrigues, Vale e Baptista (2019), as expressões cristalizadas (ou expressões fixas) verbais podem ser definidas como as construções nas quais o verbo e pelo menos outro constituinte da frase são distribucionalmente fixos. Coelho (2016), ao falar das expressões idiomáticas, chama a atenção para o léxico, que é intrínseco ao conhecimento e faz parte da cultura de um povo. Esse léxico, com o passar do tempo, se modifica e ganha novos significados a partir do uso. Lembremo-nos da dinamicidade e maleabilidade da língua que possibilita às palavras tomarem outras dimensões para além do seu significado literal. Nesse sentido, à medida que usamos as palavras e vamos recriando nosso discurso através do léxico surgem expressões que se fixam na língua. Machado Vieira (2014) define expressão idiomática da seguinte maneira

Expressões idiomáticas são unidades simbólicas: unidades de representação morfossintática que estão relacionadas com propriedades funcionais – semânticas ou discursivo-pragmáticas – ímpares, incomparáveis às de outras formas. Em outras palavras, são concebidas como combinações de vocábulos que se caracterizam multidimensionalmente: qualquer expressão idiomática se configura num continuum que lida com fatores de diferentes dimensões (fonético-fonológica, lexical, morfossintática, semântica, pragmática e cognitiva) (MACHADO VIEIRA, 2014, p.106)

Vimos que as expressões idiomáticas trazem em sua natureza aspectos que vão para além das categorias gramaticais. Portanto, são expressões carregadas de significação conferem sentidos variados que perpassam a literalidade. Dessa forma, abarca as dimensões da língua, como bem salienta a autora, e se junta à expressividade da linguagem para tornarem-se expressões fixas rotinizadas através do uso da língua. Machado Vieira (2014) ainda revela que as expressões idiomáticas se associam a certas unidades que confere a elas sentido figurado. Desse modo, a autora confessa que essas expressões carregadas de idiomaticidade revelam

conceitos humanos e culturais determinados definidos pelas estruturas metafóricas e metonímicas. Observemos na Figura 8, alguns exemplos de expressões cristalizadas encontradas no CLIBA.

Figura 8 – Exemplos com expressões idiomáticas



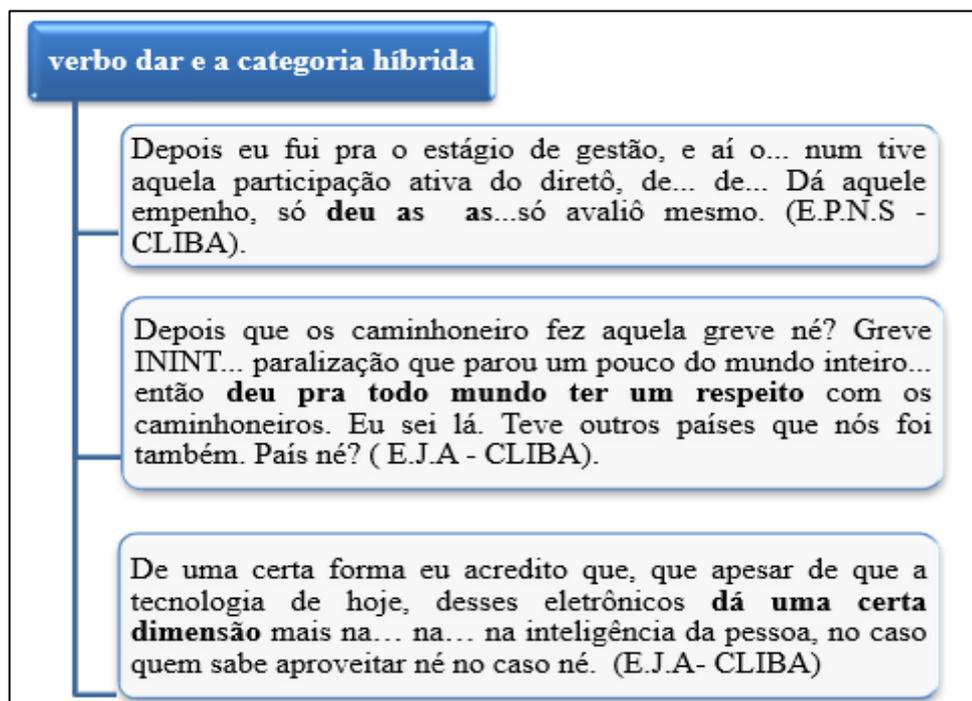
Fonte: Autoria própria.

Nos exemplos que trouxemos a expressão: *dá certo* se configura como expressão idiomática. No primeiro exemplo, o informante utiliza a construção *não dá certo* para explicar a dificuldade encontrada em administrar o estudo da Pós-Graduação com o trabalho. Assim, ao fazer uso da expressão, o falante reforça que não há possibilidade de realizar as duas atividades simultaneamente. Já no segundo excerto, o falante, ao utilizar a expressão *não dá certo não*, enfatiza a dificuldade em manter-se na escola enquanto aluno. Para isso, fala de suas ações e comportamentos na escola, o que o levou a desistir de estudar. No exemplo seguinte, o informante faz uso da expressão *dá certo*, referindo-se ao planejamento dos festejos de São João. A expressão proferida, pelo contexto, demonstra uma espécie de pedido a Deus para que as coisas aconteçam como planejadas. Dessa forma, percebemos a existência da rotinização dessa construção pelos falantes como um único bloco, o que contribui para que a classifiquemos como expressão idiomática.

3.2.7 O dar na categoria híbrida

Após as análises das ocorrências realizadas até o presente momento, observamos que há uma relação entre os diferentes usos do verbo *dar* que são empregados pelos falantes. Essa relação é estabelecida pela construcionalidade, processo que associa duas ou mais construções a partir dos aspectos horizontais e verticais das construções, tal como afirmam Rosário e Lopes (2019). Partindo dessa ideia, e de acordo com Carvalho (2022), existem padrões construcionais que apresentam uma interseção. Como bem afirma a autora, há nesses padrões possibilidades de distintas categorias. Nesse sentido, uma construção com o *dar* pode apresentar mais de uma interpretação a depender do contexto em que foi instanciada e por meio do *continuum* pertencer a mais de uma categoria. Observemos os exemplos na Figura 9:

Figura 9 - Exemplos com verbo *dar* e a categoria híbrida



Fonte: Autoria própria.

No primeiro exemplo *deu as, as...* Podemos interpretar a construção *dar* como um verbo suporte, uma vez que o informante explica que, em seu de estágio, não houve uma valorização por parte da direção da escola, ou seja, o diretor não se empenhou em ajudá-lo, o que nos leva a pensar que foi dado ao estagiário apenas algumas informações (informou) acerca do processo. Contudo, através do contexto, podemos ainda inferir que o estagiário tenha realizado uma avaliação dada pela direção da instituição, pois o informante afirma que o diretor só avaliou.

Por esse lado, temos a categoria de verbo pleno, uma vez que há indícios de transferência de algo concreto, nesse caso, a avaliação. Portanto, temos o *dar* possibilitando mais de uma interpretação, o que nos permite colocá-lo na categoria híbrida.

No segundo exemplo na expressão *deu pra todo mundo ter um respeito*, podemos dizer que o verbo *dar* está servindo como suporte de um complemento oracional e não apenas ao sintagma *respeito*, assim, ele funciona como um suporte modalizador. Por outro lado, podemos compreender, mediante contexto, que a greve estabelecida pelos caminhoneiros oportunizou à classe, maior respeito frente à sociedade. Assim, percebemos que a construção instanciada pelo falante, permite que enxerguemos o *dar* na categoria híbrida.

No mesmo caminho, visualizamos no terceiro exemplo, *dá uma certa dimensão* encontramos o *dar* com mais e uma possibilidade de interpretação. Na ocorrência, o verbo pode funcionar como suporte, uma vez que *dar dimensão*, pode significar dimensão algo. Contudo, é possível a interpretação de que, pelo contexto apresentado, o *dar* possa assumir a categoria de não pleno, ao lermos que *dá dimensão* possa ser permitir a ampliação da inteligência por meio da tecnologia.

Mediante os exemplos, constatamos que as construções podem ser interpretadas a partir do contexto em que são instanciadas e que, a depender desse, o verbo pode assumir mais de uma função. Nesse sentido, a categoria híbrida requer que o pesquisador tenha um olhar mais ampliado e acurado para cada uma das ocorrências que estão presentes no *corpus* em análise.

Nesta seção, procuramos apresentar o nosso objeto de pesquisa, o verbo *dar*, pelo viés da Tradição Gramatical e pela Tradição Linguística. Vimos que, tanto nos dicionários quanto nas gramáticas tradicionais que visitamos, o *dar* sendo observado como um verbo que possui uma transitividade e uma sintaxe definida. Diferentemente, na Linguística nos ocupamos em perceber que o *dar* é visto por um ângulo mais holístico, sendo analisado e discutido a partir da língua em uso. Nesta perspectiva, os autores que buscamos estudar analisam o verbo *dar* para além do contexto da gramática normativa e entendem que este, pela produtividade e polissemia que possui, exerce inúmeras funções e propaga diversos sentidos nas diferentes construções em que é empregado.

Tendo feito essa travessia e embasado o nosso objeto a partir dessas vertentes, passemos à seção da metodologia, onde objetivamos apresentar os caminhos que percorremos para que o desenvolvimento e as vias para a análise dos dados obtidos na nossa pesquisa fossem possíveis.

4 NA DIREÇÃO DA METODOLOGIA: ITINERÁRIOS DO DAR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

*Planejar
é DAR luz e vida
àquilo que o coração
insiste em sonhar.*

Roberto Gomes

Nesta seção, descrevemos os mecanismos metodológicos empregados para a realização de nossa pesquisa, que tem por objetivo investigar quais são as abordagens construcionais instanciadas pelo verbo *dar* na variedade do Português Brasileiro na comunidade de Ibicoara-Ba. Nessa perspectiva, organizamos a presente seção em três (03) subseções, assim definidas: (i) subseção 4.1 *O método misto: a natureza qualiquantitativa da pesquisa* - refletimos sobre a relevância do papel do método misto e sua natureza qualitativa e quantitativa para o desenvolvimento das análises; (ii) subseção 4.2 denominada de *A amostra da pesquisa: o CLIBA-*, apresentamos o desenho do *Corpus*, fonte de apoio para a análise dos dados, bem como apresentaremos uma sucinta descrição sobre a cidade e os informantes que fizeram parte do *corpus* em análise. Faz-se pertinente ressaltar que, nesta subseção, mencionamos o Programa *AntConc*, dispositivo utilizado para rodar os dados da pesquisa; (iii) subseção 4.3 *critérios de análise*, apresentamos de modo detalhado os processos que utilizamos para realizar a análise dos materiais encontrados em nosso *corpus*.

4.1 O método misto: a natureza qualiquantitativa da pesquisa

O método misto é defendido por Cunha Lacerda (2016) como o equacionamento entre a metodologia qualitativa e a metodologia quantitativa. Para essa autora, a relação estabelecida entre esses dois componentes traz importantes evidências empíricas em relação às ocorrências específicas da abordagem construcional. Traugott e Trousdale (2021 [2013]), em relação às essas duas abordagens, relatam que

Consideramos as abordagens qualitativas e quantitativas como complementares para o estudo da linguística histórica e contemplamos a possibilidade de aproximar as duas abordagens para estudos de mudança da linguagem em curso, em que a análise da microvariação no nível de falantes

individuais pode ser combinada com a análise quantitativa da macrovariação no nível o grupo social (TRAUGOTT; TROUSADALE, 2013, p. 402).

Em consonância com os autores no aspecto de que as duas abordagens se complementam, reiteramos que tanto a perspectiva qualitativa quanto a perspectiva quantitativa são recursos metodológicos imprescindíveis para as análises que serão realizadas a partir dos dados encontrados no *Corpus* Linguístico de Ibicoara-Bahia (CLIBA). Isso se dá pelo fato de que o nosso foco diante das análises é a língua em uso.

Cunha Lacerda (2016), citando Bryman (1998), escreve que a análise qualitativa de dados se estabelece a partir da perspectiva do pesquisador sobre o objeto e complementa que a metodologia qualitativa busca uma descrição detalhada do objeto investigado a partir do contexto em que é instanciado. Nesse rumo, entendemos que na investigação qualitativa, todos os elementos linguísticos presentes na interação verbal são consideráveis, desde as construções mais simples às mais complexas até o contexto em que elas emergiram.

Relacionado à metodologia quantitativa, Traugott e Trousdale (2021 [2013]) asseveram que os estudos quantitativos permitem uma aproximação mais pormenorizada da relação entre frequência e fixação e o grau de abstração no qual grupos de falantes parecem organizar seu conhecimento linguístico. Assim, ao optarmos por essa metodologia, relembramos a produtividade, uma das propriedades da construção, em que a frequência de tipo (*type*) e a frequência de ocorrência (*token*) são recursos que se ligam ao esquema e aos demais níveis de abstrações da língua.

Cunha Lacerda (2016) menciona, também, Richardson (1989), que concebe o método quantitativo como o emprego de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas. Portanto, a junção desses recursos permite a ampliação e o aprofundamento do conhecimento acerca do objeto analisado. Ainda falando da influência e importância do papel do método misto para as análises das construções emergentes da língua, Cunha Lacerda (2016) assevera que

Quando aliamos os dois métodos de análise na abordagem construcional da mudança, podemos, de modo mais geral, contribuir para a compreensão de como as inovações que emergem no fluxo da interação se regularizam na língua e, de modo mais restrito, comprovar a extensibilidade das propriedades da esquematicidade e da produtividade (CUNHA LACERDA, 2016, p. 99).

O alinhamento da abordagem qualitativa e quantitativa permite maior contribuição para o entendimento de como as construções que emergem ao longo do discurso e que se regularizam

na língua à medida que estão sendo utilizadas pelos falantes. Assim, como lemos em Cunha Lacerda (2016), tanto através da qualidade quanto da quantidade, é possível, de forma mais particular compreender a complexidade dos dados e, assim, analisarmos de forma mais adequada as dimensões das propriedades da produtividade e da esquematicidade do nosso objeto.

No nosso estudo com o verbo *dar*, o método misto exercerá papel preponderante, haja vista que, na abordagem funcionalista da linguagem, ao analisarmos as categorias em que o *dar* se apresenta, percebemos que é, por meio dos aspectos qualitativos e quantitativos, que iremos estabelecer os padrões que são mais ou menos frequentes e, também, discutir os contextos que permitem as categorizações.

No tocante à frequência de tipo (*type*), estamos assumindo que as construções instanciadas pelo *dar* podem ser organizadas em grupos. Desse modo, através do CLIBA, por meio de um recorte sincrônico, nosso esforço será para tipificar o nosso objeto nas seguintes categorias: verbo pleno concreto, verbo pleno abstrato, verbo não pleno, verbo-suporte, verbo suporte modal, categoria híbrida e expressão idiomática. Nessa categorização, a partir dos constructos, *locus* onde a mudança acontece, entendemos que os contextos em que as construções emergem são necessários. Desse modo, será através da abordagem qualiquantitativa, que analisaremos os fenômenos relacionados à mudança linguística em torno do verbo *dar*.

4.2 A amostra da pesquisa: o CLIBA

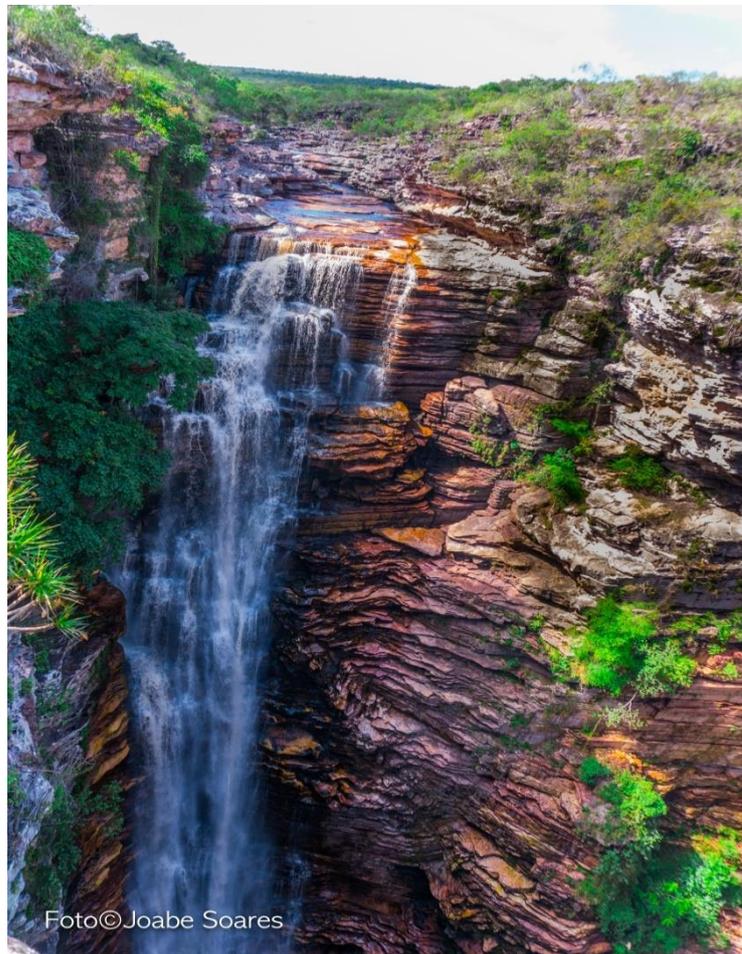
Para melhor contextualizarmos o município onde despertamos o desejo de empreender o *corpus* linguístico, trazemos algumas informações acerca dessa cidade. Ibicoara está situada no Estado da Bahia, é vinculada ao território do Parque Nacional da Chapada Diamantina, na Região Sudoeste da Bahia e está dentro da microrregião de Seabra. A cidade possui cerca de 817 355 km² de expansão territorial, entre florestas, rios e cachoeiras. Nas Figuras 10 e 11, podemos observar, além da imagem da cidade de Ibicoara, algumas das belezas naturais que pertencem a esse município chapadeiro.

Figura 10 – Foto do município de Ibicoara – Bahia



Fonte: Acervo digital- ASCOM – Ibicoara-Bahia.

Figura 11 – Foto da Cachoeira do Buracão



Fonte: Arquivo pessoal de Joabe Soares.

O município ainda contém um distrito chamado Cascavel, e, além disso, dispõe de mais de 40 (quarenta) povoados e comunidades, a saber: Água Fria, Aracuã, Baixa Dantas, Baixão, Boa Esperança, Boa Vista, Brejão, Brejos dos Aguiar, Campo Redondo, Candeias, Canoão, Pedra Branca, Canta Galo, Capão da Volta, Capão do Mel, Cerca de Pedras, Cerqueira, Córrego

Fundo, Encantada, Espinho, Funis, Horizonte, Lagoa, Mundo Novo, Palmital, Papa Mel, Paraguaçu de Roxo, Paraguaçu, Paraguaçuzinho, Passagem de Pedras, Pau Ferrado, Pilão, Pinheiro, Pinhos, Riachão I e II, Ribeirão, Santo Antônio, Três Capões, Vânia.

No que se refere à Educação, o município dispõe atualmente de 20 (vinte) escolas, sendo 08 (oito) de Ensino Infantil, 10 (dez) de Ensino Fundamental e 02 (dois) de Ensino Médio. Além de um Polo Privado de Ensino Superior: UNOPAR, e uma escola de Cursos Técnicos e Profissionalizantes, denominada Multiensino.

A cidade possui uma cultura singular, a exemplo de festas populares como São João, São Pedro, aniversário da cidade, reisado, quadrilhas juninas, capoeira, feira livre, cachaça artesanal, grupos folclóricos, gastronomia (comidas típicas como o godó e o cortado de palma), entre outros. Linguisticamente, Ibicoara também apresenta uma singularidade em seu dialeto, nos usos da língua do seu povo, pois, nas conversas cotidianas, é possível percebermos as diferenças da forma de falar entre uma comunidade e outra, a depender, entre outras questões, da sua localização e dos primeiros moradores. Posto isso, passamos a apresentar a estrutura do CLIBA.

O *Corpus* Linguístico de Ibicoara- Bahia é o instrumento que utilizamos para auferir os dados da nossa pesquisa. O presente *corpus* foi desenvolvido pelo grupo de pesquisadores que compõem o Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em (Sócio)Funcionalismo / CNPq - Grupo JANUS- Cadastro aprovado, Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) 34221214.90000.00552, sob a orientação da Professora Dr^a Valéria Viana Sousa.

Compreendemos que um *corpus* linguístico é uma importante ferramenta de pesquisa, onde o pesquisador tem a possibilidade de investigar os diversos fenômenos linguísticos, bem como outras questões que envolvem diferentes áreas do conhecimento. Atrelados a esta perspectiva, fomos motivados a pensar, organizar e desenvolver o CLIBA. No primeiro momento realizamos uma formação dos pesquisadores que trabalharam na construção do *corpus*. Foram propostos encontros virtuais pela plataforma *Google Meet* para a consolidação dos estudos sociolinguísticos. Nesses encontros formativos, estudamos e discutimos sobre os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam o trabalho de construção do *corpus*, exploramos materiais basilares como a Teoria da Variação e Mudança Linguística (LABOV, 2008 [1972]), fundamental para o delineamento das etapas de criação do CLIBA.

Posterior aos estudos empreendidos para a formação dos pesquisadores, passamos a organização da estrutura do *corpus*, momento em que tivemos a orientação do Prof. Dr. Dermeval da Hora, sociolinguista brasileiro eminente e com experiência reconhecida no que tange à proposição de *corpora* sociolinguísticos no Brasil. Após orientação e discussão no

grupo, decidimos que seriam realizadas e gravadas 36 (trinta e seis) entrevistas sociolinguísticas. Contudo, é importante comentar que o CLIBA está composto por 34 (trinta e quatro) entrevistas orais realizadas na comunidade de Ibicoara- Bahia, uma vez que, na faixa I, que compreende informantes de 15 a 25 anos, no nível da escolaridade de 1 a 5 anos ou sem escolaridade, não foram encontradas duas informantes (mulheres).

Antes do trabalho de campo para a coleta das entrevistas com os informantes, discutimos e decidimos as especificações das células sociais, ficando o *corpus* estratificado a partir das seguintes variáveis sociais: sexo, faixa etária e escolaridade. No tocante ao sexo, optamos em seguir a classificação a partir do critério de natureza biológica, trabalhando com os binômios masculino e feminino. No tocante à faixa etária, os informantes foram previamente selecionados, obedecendo aos critérios exigidos, ficando assim organizados: (i) Faixa I, composta por informantes de 15 a 25 anos; (ii) Faixa II, composta por informantes 26 a 49 anos; (iii) Faixa III, composta por informantes com 50 anos ou mais. Quanto ao nível de escolaridade, os entrevistados foram selecionados e ordenados da seguinte forma: (i) sem escolaridade ou até cinco anos de escolarização; (ii) ensino fundamental completo; (iii) onze anos ou mais de escolarização. O Quadro 6 demonstra a disposição do CLIBA para melhor visualização.

Quadro 6 – Estrutura do *Corpus* Linguístico de Ibicoara- Bahia - CLIBA

Nome do <i>corpus</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Corpus</i> Linguístico de Ibicoara- Bahia – CLIBA
Número de informantes	<ul style="list-style-type: none"> • 36 informantes
Sexo	<ul style="list-style-type: none"> • 18 informantes do sexo masculino • 18 informantes do sexo feminino
Faixa etária	<ul style="list-style-type: none"> • 12 informantes da Faixa – I informante entre 15 e 25 anos • 12 informantes da Faixa – II informantes entre 26 e 49 anos • 12 informantes da Faixa – III – informante com 50 anos ou mais
Nível de escolaridade	<ul style="list-style-type: none"> • 12 informantes sem escolaridade ou até 05 anos de escolarização • 12 informantes com o Ensino Fundamental completo • 12 informantes com 11 anos ou mais de escolarização

Fonte: Autoria própria.

É válido salientar que, para cada nível de escolaridade por meio de cada faixa etária, foram dispostos 02 (dois) informantes de cada sexo, totalizando ao final de cada nível 12 (doze) pessoas entrevistadas, obtendo, ao final do *corpus*, um quantitativo de 36 (trinta e seis) entrevistas. Assim como está demonstrado na Figura 12.

Figura 12 – Organização das entrevistas por sexo, faixa etária e escolaridade



Fonte: Autoria própria

Salientamos que, nas fases iniciais de construção do CLIBA, que compreendem os estudos formativos e o planejamento estrutural, a Pandemia provocada pelo Coronavírus estava bastante intensa e o número de casos havia aumentado em grande proporção. Para que a realização das entrevistas de forma presencial acontecesse, foi necessária a observação da redução do número desses casos no município. Assim, estivemos sempre atentos aos boletins emitidos diariamente pela Secretaria Municipal de Saúde. Uma vez observada a diminuição na taxa de contaminação da população, passamos a identificar os possíveis informantes que se encaixavam nos perfis sociais desejados. Desse modo, começamos o trabalho de preenchimento da ficha social e de agendamento da entrevista conforme a disponibilidade do informante.

É considerável ressaltar que as entrevistas foram gravadas na casa dos informantes. Nesse rumo, os pesquisadores precisaram deslocar-se, haja vista que alguns entrevistados selecionados residem na zona rural do município. Outro fator importante a destacar é que as entrevistas foram realizadas em lugares adequados, à medida que os informantes entendiam a necessidade de lugares mais arejados, também silenciosos, no intuito de mantermos o

distanciamento social exigido pelo momento, obedecendo à obrigatoriedade do uso da máscara, cumprindo, assim, com os protocolos exigidos para o combate à Covid- 19. Ainda sobre as entrevistas, foram utilizados, em cada entrevista, dois tipos instrumentos de gravação, dispositivos apropriados para a realização das entrevistas sociolinguísticas: o primeiro, um smartphone, importante ferramenta na hora de entrevistar, uma vez que o áudio captado pelo gravador demonstrou bastante qualidade; o segundo, gravadores cedidos pelo Laboratório de Pesquisa em Sociolinguística e (Sócio)Funcionalismo/ Programa de Pós-Graduação em Linguística/ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – *campus* Vitória da Conquista - BA.

Como forma de organizar o *corpus* e facilitar o acesso às informações, o grupo propôs a criação de um ambiente de armazenamento em nuvem (*Google drive*) para o depósito dos dados coletados. Nesse sentido, cada entrevista realizada era depositada em pastas específicas juntamente com a ficha social e o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TCLE), documentos fundamentais para a composição do *corpus* linguístico. Em relação às transcrições das entrevistas gravadas pelos pesquisadores ibicoarenses, essas foram realizadas por estudantes de graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, estudantes bolsistas ou voluntários da Iniciação Científica do grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em (Sócio)funcionalismo, coordenado pela profa. Dra. Valéria Viana Sousa.

É válido pontuar que, além de ser referência para a nossa pesquisa com as construções como o verbo *dar*, outros trabalhos estão sendo empreendidos a partir do CLIBA, a exemplo da pesquisa da mestranda Raissa Alves Oliveira, no programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL)⁴.

Por meio do recorte sincrônico, conforme já afirmamos ao longo desta dissertação, o fenômeno que estamos pesquisando, segue a abordagem protagonizada pela Linguística Funcional Centrada no Uso (FLCU) e os moldes da Gramática de Construções (GC), levando em consideração que todas as análises feitas referentes ao nosso objeto de estudo são voltadas para dados empíricos. Sob esse viés, analisamos os fenômenos encontrados no *corpus* com o verbo *dar*, tendo em vista que tais ocorrências dizem respeito à língua.

Para o tratamento dos dados de uma forma mais precisa e refinada, usamos o programa *AntConc software*, criado pelo professor Laurence Anthony, na Faculdade de Ciência e Engenharia da Waseda, Japão. Esse dispositivo foi desenvolvido no âmbito da Linguística de *corpus* e tem por finalidade analisar de maneira bastante refinada as pesquisas que assumem

⁴ O trabalho da mestranda Raíssa Alves de Oliveira tem por objetivo investigar de que maneira, por meio desse *corpus* linguístico, a comunidade de Ibicoara ou interessados podem resgatar memórias de uma comunidade.

teoricamente os pressupostos da Linguística Funcional Centrada no Uso (CUNHA LACERDA; DALL'ORTO, 2020).

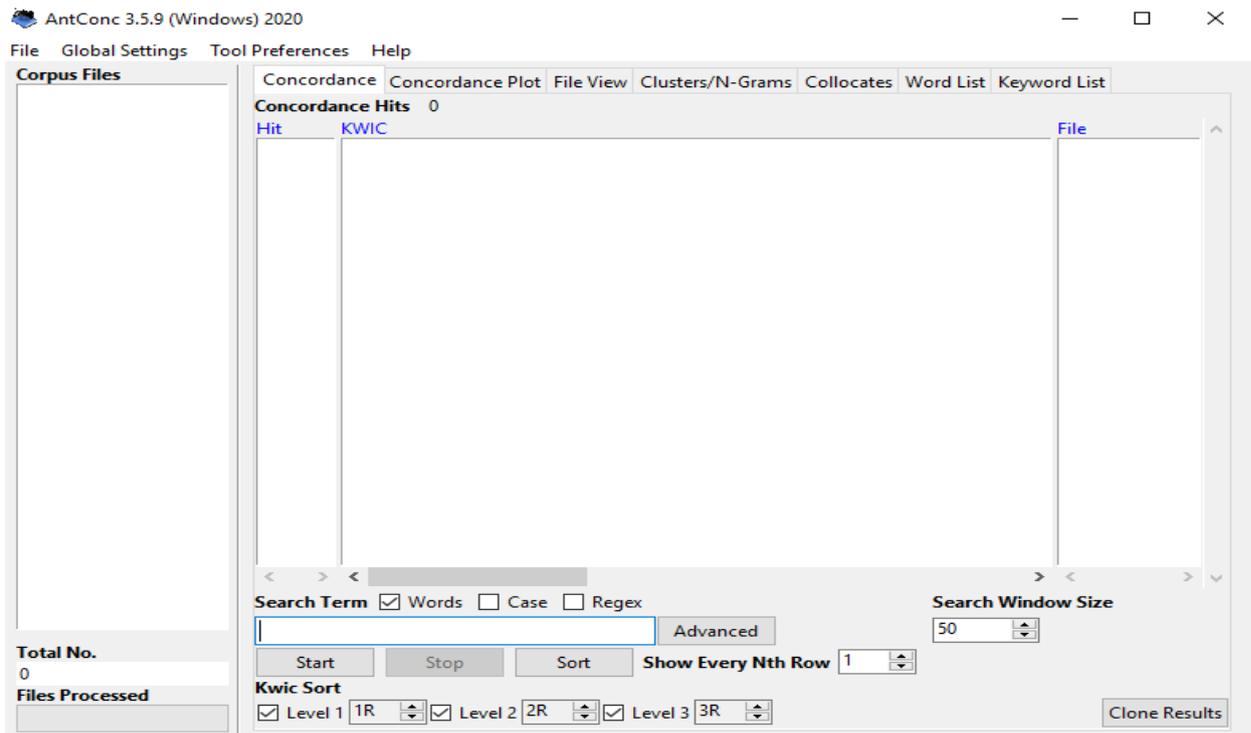
4.2.1 O programa AntConc

O dispositivo que usamos para a análise linguística dos dados com o verbo *dar* encontrados no CLIBA é uma ferramenta de fácil manuseio e exerce uma importante função para analisarmos o objeto ao qual estamos pesquisando: o programa AntConc. Esse dispositivo foi desenvolvido pelo professor da Faculdade de Ciências e Engenharia da Waseda University, Japan, Laurence Anthony.

Entre as funções desse aplicativo, destacamos algumas ferramentas que são significativas na análise dos dados, pois mostram, entre outros recursos, a frequência *type* e a frequência *token*, itens de nosso interesse na pesquisa, além de possibilitar também, a análise qualitativa dos dados. Para melhor apresentarmos o programa, mostraremos algumas funções que servem de apoio para a rotação dos dados no CLIBA.

Após termos entrado no site e baixado o programa, fizemos o acesso ao aplicativo. Observemos a imagem de abertura do programa na Figura 13.

Figura 13 – Imagem de entrada do programa AntConc

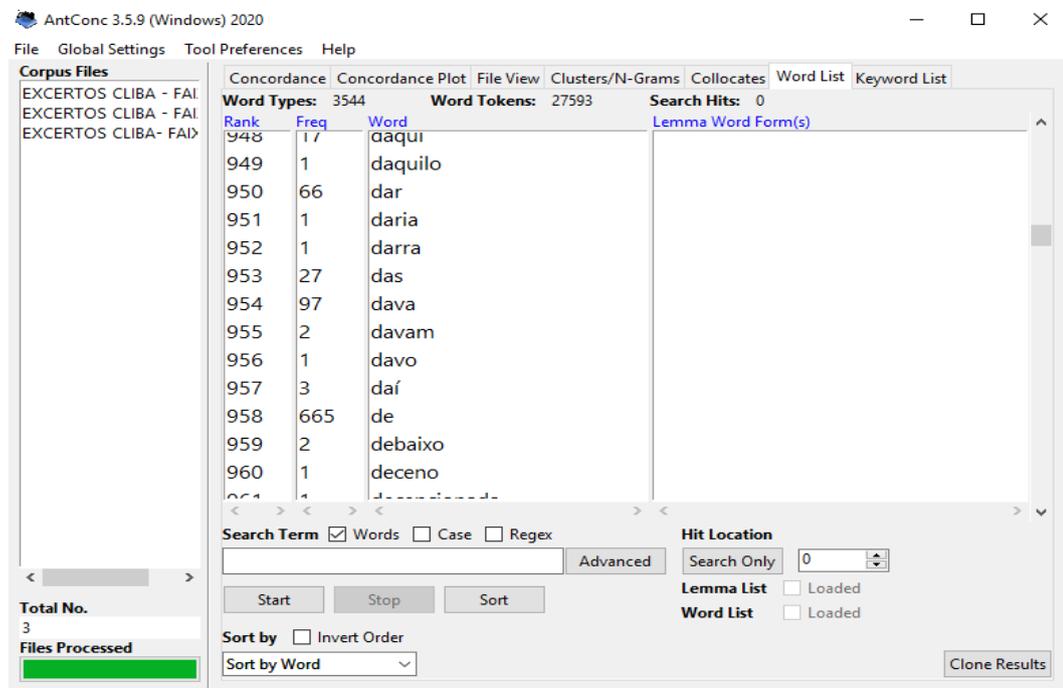


Fonte: Arquivo do autor, com base na rodada dos dados da pesquisa.

Como podemos constatar, o aplicativo apresenta 7 (sete) ferramentas que auxiliam o pesquisador na hora de mensurar os dados de forma rápida e precisa. Essas ferramentas são: (i) *WordList*; (ii) *Concordance*; (iii) *Concordance Plot*; (iv) *File View*; (v) *Clusters/N-Grams*; (vi) *Collocates*; (vii) *Keywords*.

Na Figura 14, podemos observar a *Word list* apresentando um quantitativo de 3544 (três mil, quinhentos e quarenta e quatro) *types* e *Word Tokens* (*ocorrências*) quantificando um total de 27593 (vinte e sete mil, quinhentos e noventa e três) ocorrências em todo o *corpus*. Observemos.

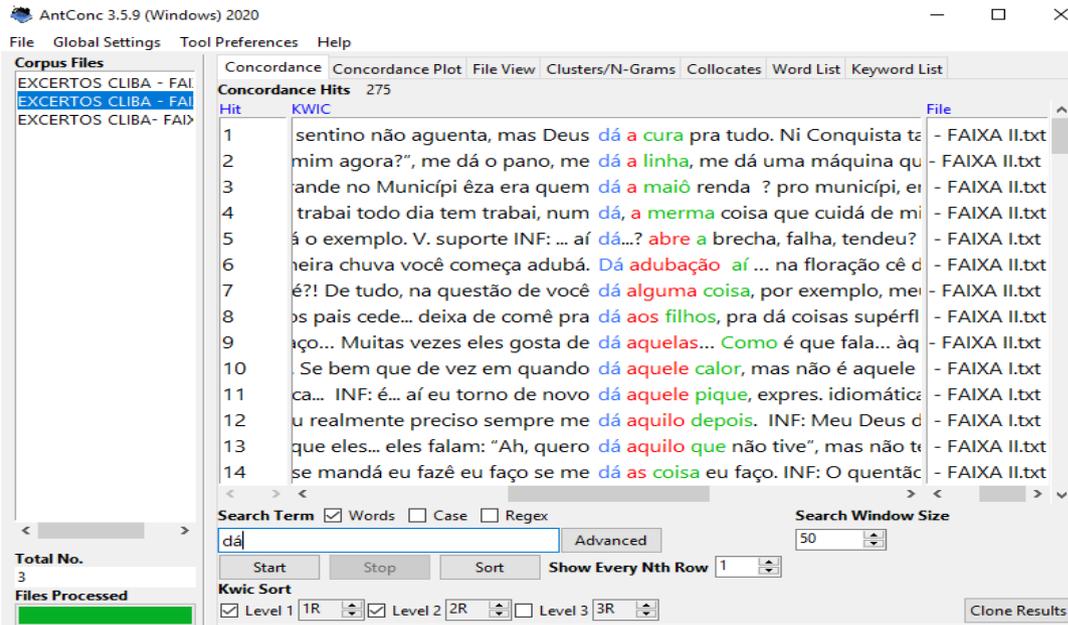
Figura 14 – Ferramenta *Word List*



Fonte: Arquivo do autor, com base na rodada dos dados da pesquisa

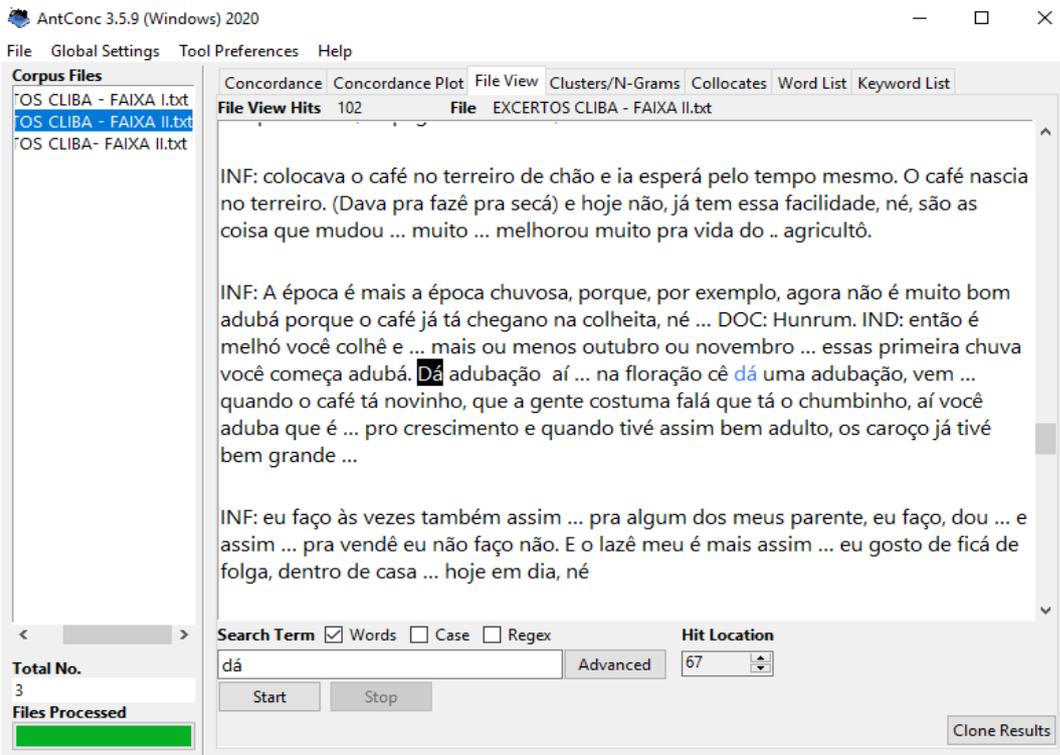
Em relação ao verbo *dar*, na ferramenta *Concordance*, encontramos o número de ocorrências das construções e, na ferramenta *File View*, o contexto ampliado das ocorrências encontradas, conforme mostram as Figura 15 e 16.

Figura 15 – Ferramenta Concordance



Fonte: Arquivo do autor, com base na rodada dos dados da pesquisa.

Figura 16 – Contexto expandido ferramenta *File View*



Fonte: Arquivo do autor, com base na rodada dos dados da pesquisa

Na Figura 15, a ferramenta *Concordance* apresenta uma quantidade de 275 (duzentas e setenta e cinco) ocorrências com o *dar* na forma conjugada (dá) e com dois elementos à esquerda.

Já na Figura 16, na ferramenta *File View*, podemos observar um exemplo de contexto expandido das construções.

4.2.2 Critérios de análise

No momento inicial da nossa análise, buscamos, no CLIBA, as ocorrências com o verbo *dar*. De modo criterioso, selecionamos e organizamos todas as construções no intuito de facilitar os caminhos da nossa investigação. No segundo momento, realizamos um exame pormenorizado dos constructos, com o propósito de categorizar o nosso objeto de pesquisa. Nesse sentido, o nosso desafio foi analisar o verbo *dar* a partir dos contextos apresentados nas entrevistas e, dessa maneira, direcionar as Frequências *Token* às Frequências *Type*: verbo pleno concreto, verbo pleno abstrato, verbo não pleno, verbo- suporte, verbo suporte modal, categoria híbrida e expressões idiomáticas. Para o terceiro momento de análise, observamos as novas microconstruções com o *dar* que são instanciadas pelos falantes ibicoarenses.

Por esse ângulo, pudemos verificar a frequência *token*, ou seja, o número de ocorrências em que as diferentes construções foram sendo apresentadas.

Outro momento que contempla a nossa análise com o verbo *dar* diz respeito à rede taxonômica criada a partir dos dados obtidos no *Corpus* Linguístico de Ibicoara- Bahia. Na concepção de Traugott e Trousdale (2013), uma rede taxonômica obedece ao princípio da hierarquia. Assim sendo, a nossa intenção foi observar como forma e função em torno do *dar* é desencadeada na linguagem do povo ibicoarense. Desse modo, foi possível averiguar de que maneira as construções estão sendo padronizadas/ regularizadas e rotinizadas pelos falantes dessa comunidade de fala.

Em relação às variáveis da pesquisa, entendemos que as mesmas podem ser assim observadas: (i) variável dependente: A variável dependente da pesquisa está baseada na construcionalidade da forma-função *dar*; (iii) variáveis independentes: são possibilidades das construções com o nosso objeto de estudo, o verbo *dar*, motivadas no e pelo discurso dos falantes no uso constante da língua. Essas variáveis estão divididas em linguísticas e extralinguísticas, com base nos estudos da LFCU.

Diante do exposto, apresentamos as variáveis independentes linguísticas que serão observadas a partir das categorias ao qual o verbo se instancia.

- ✓ Categoria verbo pleno [V *dar* + obj dir concreto + obj ind] ou [V *dar*+ obj ind+ obj dir concreto];

- ✓ Categoria verbo pleno abstrato [Vdar+ obj dir abstrato + obj ind] ou [Vdar+ obj ind+ obj dir abstrato];
- ✓ Verbo suporte: [Vdar + SN];
- ✓ Verbo suporte modal [Vdar+ prep.+ o]
- ✓ Expressões idiomáticas [Vdar + X], instanciadas, a rigor, pela microconstrução [Vdar + nisso], a exemplo de [Vdar+ certo] / [Vdar+ uma forcinha] / [Vdar+ uma chance].
- ✓ Verbo dar + categoria híbrida [Vdar = (*Suporte e suporte modal*)]; [*V dar = (pleno e não pleno)*] etc.

Ademais, tendo recorrido sobre o processo metodológico que utilizamos para desenvolver a nossa pesquisa com o *dar*, passemos para a seção seguinte, momento em que faremos a nossa análise de dados.

5 ANÁLISE E DESCRIÇÃO DAS OCORRÊNCIAS COM O VERBO *DAR*: VÁRIOS CAMINHOS, MUITAS DESCOBERTAS

*DEU poesia, meu povo!
O verbo encarnou-se corpus adentro
variou, mudou, construcionalizou.
E na boca da sua gente,
vai do léxico à gramática:
livre, leve, suporte, pleno
da forma mais idiomática que você imaginar.
Types e token fazem a festa e
DÃO a esse admirável objeto de pesquisa
o mais bonito caminho
para o seu pesquisador trilhar.*

Roberto Gomes

Nesta seção, analisamos e descrevemos as ocorrências encontradas no *Corpus* Linguístico de Ibicoara-Bahia. Olhamos para as inúmeras construções com o verbo *dar*, e a partir dos contextos em que foram instanciadas, procuramos relacioná-las a algumas propriedades que são cruciais para compreendermos como os falantes da comunidade ibicoarense estão fazendo uso desse verbo em sua linguagem diária.

Nesse sentido, os recursos da produtividade, esquematicidade, composicionalidade, propostos por Traugott e Trousdale (2021[2013]), a construcionalidade, defendida por Rosário e Lopes (2019), bem como a metáfora, a metonímia, a subjetividade e a intersubjetividade, que apresentamos na Seção II por julgarmos necessárias para a composição desta análise, estão presentes à medida que vamos analisando as diversas ocorrências no *corpus*.

Após essas observações, frisamos que organizamos esta seção em cinco subseções, assim definidas: em (5.1), abordamos o *dar* na condição de verbo pleno, quando, buscamos discorrer sobre essa funcionalidade e a sua frequência *token*, através da discussão com os exemplos trazidos do *corpus*, objetivando também demonstrar a sua construção (forma/função); em (5.2), falamos do *dar* na posição em que aparece como verbo pleno abstrato. Analisamos acerca das funções exercidas por esse verbo e dialogamos com os fragmentos do CLIBA; na subseção (5.3), explanamos sobre o verbo não pleno e a suas características nos excertos apresentados e propomos analisar a funcionalidade do *dar* nos contextos emergidos; no ponto (5.4), discorreremos sobre as funções do *dar* enquanto verbo que funciona como suporte em algumas construções instanciadas pelo falante ao tempo em que mostramos o tipo de construção que ele assume, enquanto forma/função; em (5.5), analisamos e discorreremos acerca do *dar* como verbo suporte modal; (5.6) falamos das expressões idiomáticas que se apresentam no

corpus e que ajudam a compor a nossa rede de construções presente na língua do povo ibicoarense; em (5.7) comentamos sobre o funcionamento do verbo *dar* na categoria híbrida.

5.1 O *dar* como predicador de verbo pleno

Como já discutido ao longo desta dissertação, o *dar* é um verbo que apresenta em sua natureza um grau elevado de produtividade. Dessa maneira, os significados que emanam dele são diversos e reproduzem-se a partir dos variados contextos de interlocução. Assim, uma das funções do *dar* é assumir o papel de verbo pleno, ou seja, aquele que funciona a partir da transferência de um objeto que é dado/ transferido de um sujeito para outro, conforme mencionamos em Coelho (2016), na Seção III. Essa é a função prototípica do verbo *dar* e podemos pensá-la a partir da construção [X (suj. agente *dar* Y (objeto concreto) para Z (suj. paciente)], onde X corresponde ao sujeito agente, Y ao objeto transferido e Z ao sujeito paciente.

Observemos nos quatros fragmentos selecionados do *corpus* CLIBA, que o *dar* aparece funcionando como verbo pleno. Aqui, podemos visualizar como as construções são formadas pelos usuários e quais elementos presentes na construção, fazem o *dar* funcionar como um verbo pleno. Vejamos:

(22) Mas tem umas... assim, não concordo de pegar seu filho e jogar no lixo. Agora, porém, **dar pra uma pessoa** que tem mais condições eu concordo. Porque vê que não tem as condições de criar. E as crianças também veem o modo como a mãe deixa um filho, abundana um filho... eles crescem muito revoltados com a família (L.S. A – CLIBA).

(23) Não tinha um sapato, tia n***nha ⁵me emprestou um novin dela. Ela **mim deu esse sapato** de presente, eu tenho guardado até hoje (A.A.S-CLIBA).

(24) Eu tinha um pote, mas **eu dei**, gente, acho que foi pro povo de Preta tem muitos anos isso nem sei se ainda tem ainda, mas eu tenho o filtro aqueles de barro ainda (M. L.N.A – CLIBA).

(25) Na verdade eu ganhei forçado, né, eu forcei a meu pai **me dá** porque meu tinha comprado a moto, né, e... e Willian, meu irmão, o segundo mais velho, ele acabô tinha bicicleta, meu irmão mais velho já tinha também e aí acabô que eu chamava ela de carro de boi que era uma bicicleta muito forte, né, ela não (J.D.A – CLIBA).

Nos exemplos apresentados, notamos que, nas construções em que o *dar* aparece, sua função é exercida como um verbo pleno. Em todas elas, conseguimos entender que há a transferência de um objeto de uma pessoa para outra, embora, em alguns excertos de fala, aconteça a elipse com uma recuperação anafórica. Em (22), o contexto permite entender que a

⁵ Os asteriscos que aparecem no meio do nome, servem como ferramenta para manter o anonimato do informante, preservando, assim, a sua identidade.

pessoa que fala dá sua opinião acerca das mães que jogam o filho no lixo. Ao utilizar a expressão *dar pra uma pessoa que tem mais condições*, a informante está insinuando que não é a mesma coisa que abandonar o filho. Desse modo, percebemos que o ato de *dar pra pessoa* seria o mesmo que transferir o filho para que outra pessoa pudesse cuidar, o que caracteriza o verbo como pleno.

O mesmo ocorre em (23) em que o relato do informante que recebeu de presente um sapato no momento em que necessitava do objeto e, pela gratidão, mantém-lo consigo até hoje, como lembrança. Em (24), o contexto é semelhante. Há um objeto concreto que foi transferido a alguém, ou seja, a existência de um sujeito que age sobre o outro, através da transferência de algo. Na expressão, *eu tinha um pote, mas eu dei, gente*, o que fica explícito é que o pote foi transferido a alguém. Contudo, a pessoa não tem certeza a quem foi dado. Isso é reforçado pelo verbo *achar* (acho que foi para o povo de Preta). Já em (25) temos uma situação de interatividade entre os informantes, pois o filho revela que forçou seu pai a lhe dar uma bicicleta. Pela forma com que o informante relata a maneira como ganhou a bicicleta, é perceptível seu poder de persuasão sobre o pai, haja vista que todos os seus irmãos já tinham recebido algum presente. Portanto, na expressão *eu forcei a meu pai me dá*, fica confirmado que houve a transferência de uma bicicleta do pai para o filho.

Em todas as situações expostas, observamos que a subjetividade e a intersubjetividade se fazem presentes no contexto da interatividade. Imaginamos que a ação entre o locutor e seu interlocutor se dá por meio da conversação em que os falantes se posicionam de maneira subjetiva, na tentativa de fazerem-se compreendidos em suas opiniões. À medida que o diálogo ocorre, a reciprocidade entre os comunicadores vai acontecendo, e ambas as partes conseguem impor os seus desejos.

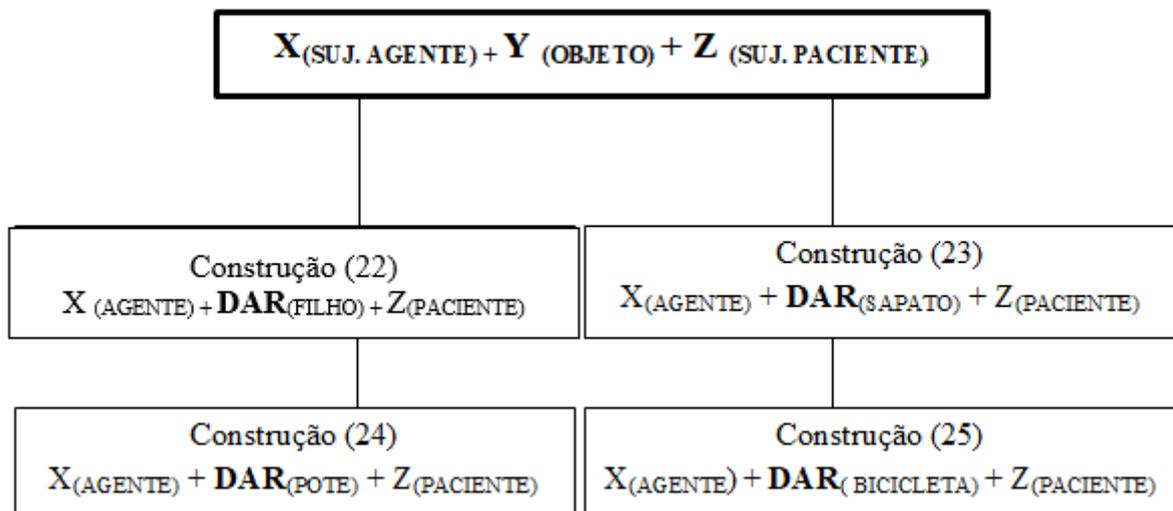
Em termos de esquematicidade, as expressões analisadas: *dar pra uma pessoa; deu esse sapato; eu tinha um pote, mas eu dei; eu forcei a meu pai me dá* colocam o *dar* na categoria *type* de verbo pleno. Nesse viés, essas construções são consideradas parcialmente esquemáticas, uma vez que são mais gerais e têm valor prototípico (de transferência) exercido. Quanto à composicionalidade, podem ser consideradas como [+composicionais], pois a relação de transparência entre as partes é visivelmente notada.

No tocante à marcação, entendemos que todas essas ocorrências trazidas nos excertos são estruturas não marcadas uma vez que são mais simples e menos complexas em relação a uma expressão idiomática, por exemplo. Em todas elas, compreendemos facilmente que há um objeto sendo transferido a alguém por um agente. Assim, ainda podemos aplicar o princípio da iconicidade, pois percebemos a relação existente entre a estrutura (forma) das construções com

os significados que emanam delas. Portanto, o signo (ícone) não se dissocia da significação que lhe é atribuída pela forma como o falante se expressou.

A partir da forma apresentada por Coelho (2016) em sua análise, podemos, através desse exercício, apresentar a forma para o *type* em questão, a fim de representá-lo na construção. Atentemo-nos para a Figura 17.

Figura 17 – Representação da construção forma/função *dar* como verbo pleno



Fonte: Autoria própria.

Como já mencionado, o verbo *dar* pleno caracteriza-se pela ação de transferência. Tomando a construção como o constructo onde a mudança acontece. Averiguamos que, para a categoria de verbo pleno, na construção X age sobre Z através de Y, percebemos que à medida que o falante se comunica através da língua, essa construção se concretiza de maneira que haverá sempre um sujeito agindo sobre o outro, mediante um objeto que é concreto. Na figura 17, as construções têm a mesma perspectiva, a de transferir alguma coisa a alguém, porém, em (22), (23), (24) e (25), o que muda é apenas o objeto transferido. Quanto à frequência *token* relativa ao verbo *dar* como predicador de verbo pleno, encontramos no *corpus* um total de 89 (oitenta e nove) construções.

5.2 O *dar* como predicador de verbo pleno abstrato

O verbo pleno abstrato, como já salientamos, apresenta características prototípicas (de transferência). Porém, diferencia-se do verbo pleno por trazer na sua composição características abstratas. Assim, em nossa análise, notamos que a construção correspondente a esse *type* é

muito parecida com a do verbo pleno, apresentando mudanças apenas no objeto que é transferido. Aqui, a transferência ocorre por extensão metafórica, uma vez que o que está sendo transferido pelo sujeito é, de fato, um elemento que não se pode ver ou pegar. Vamos acompanhar os excertos (26), (27), (28) e (29) para melhor dialogarmos a respeito desse *type*.

(26) Ai fui pa igreja quando voltei tornei **dá um “oi”** e ela respondeu, aí nós fico convesano. Aí fiquei o que... uns vinte e cinco dias só convesano, não fui lá não (G.S.O – CLIBA).

(27) Por que se fosse outro faria a prova e pronto, mas eu não, eu **dei o conhecimento** pra ele. Ele aprendeu e nunca mais vai esquecer (D. S.S.O – CLIBA).

(28) Porque Ele não mandou isso. Ele falou “filha tu vai ter muita prova, ainda não sei se tu vai ter a vitória, mas tu vai. Eu te **dou a vitória**. (A.A.S - CLIBA).

(29) Não tô dizendo que isso tem que voltar, mas eu acho que o respeito do..professô com o aluno ele precisa... precisa impô isso, os pais precisam **dá liberdade** pros professores (J.D.A- CLIBA).

Na análise dos fragmentos, identificamos que, em todas as construções em que o verbo *dar* é usado pelos falantes, há um sentido diferente daquele protagonizado pela prototipicidade do *dar*. Apesar de essas construções denotarem algum sentido de transferência, o que está sendo passado/transferido entre os interlocutores, nessas sentenças figuram um objeto transferido no plano abstrato da linguagem. Assim sendo, o *dar*, como verbo pleno abstrato, pode ser visto na construção do tipo $[X_{(agente)} + Y_{(Objeto\ abstrato)} + Z_{(paciente)}]$.

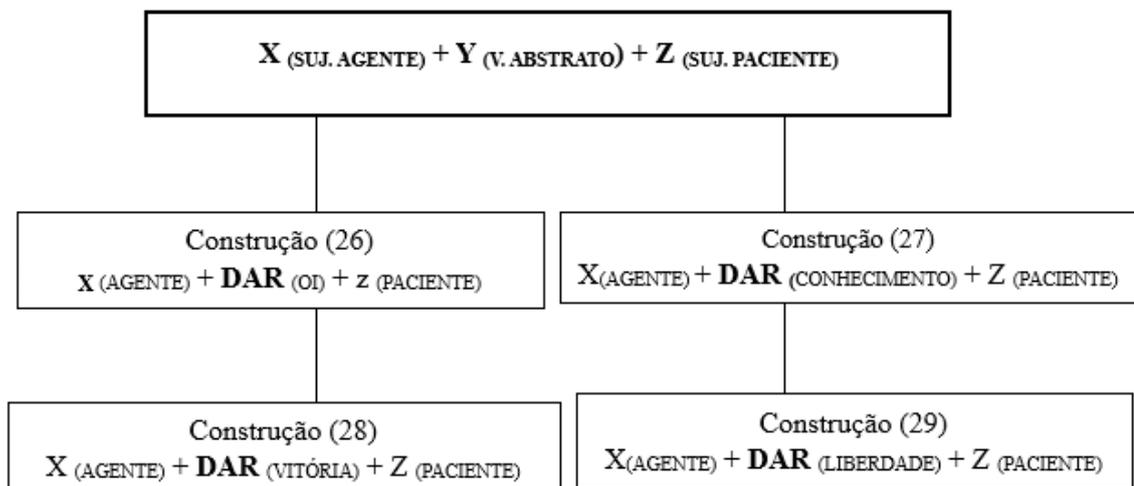
Nesse sentido, no exemplo (26) *tornei dá um oi*, assimilamos, por intermédio do contexto, que o informante, na tentativa de iniciar uma conversa/ paquera com uma determinada pessoa, utiliza a expressão que consiste em uma saudação. Dessa forma, o que está sendo transferido pelo locutor não tem características concretas, mas sim, abstratas. O mesmo ocorre em (27), em que o falante utiliza as expressões: *dei o conhecimento*. Notamos que, ao empregar esses termos, a professora está se referindo à possibilidade de transmitir o conhecimento para o seu aluno. Logo, identificamos a presença do elemento abstrato (conhecimento), o que revela para nós o caráter do *dar* na categoria de verbo pleno abstrato.

Em sintonia, com os fragmentos (26) e (27), (28) e (29) trazem o verbo *dar* atuando como pleno abstrato. Na construção, *dou a vitória* o sujeito que fala utiliza o verbo no sentido de que Deus irá dar a ela a vitória, após passar por provações. Em vista disso, depreendemos que o que está sendo transferido é uma forma de vitória/triunfo. Em (29), *dá liberdade* é a expressão utilizada pelo informante para dizer o quanto os pais precisam dar liberdade/ autonomia aos professores para impor respeito frente aos estudantes na relação professor aluno. Por esse viés, assimilamos, mediante o contexto do enunciado, que transferência é de um elemento que não é visível e nem se pode pegar, mas algo abstrato que atribui junto ao verbo *dar* a condição, nomeada por nós, de verbo pleno abstrato.

Após análise dos fragmentos propostos, observamos que, em todos eles, o *dar* aparece na condição de verbo pleno abstrato, pois a presença do elemento que serve como seu complemento figura-se no plano [+ abstrato]. Observamos que, nas quatro situações de interlocução, os informantes utilizam o meio metafórico e buscam através do seu repertório linguístico, mesmo que de forma inconsciente, externar as expressões na tentativa de comunicar-se.

Nessa direção, é oportuno ressaltar, no que tange à esquematicidade defendida por Traugott e Trousdale (2021[2013]), como as expressões analisadas são parcialmente esquemáticas, uma vez que o *dar* ainda exerce sua função prototípica (de transferências), mas os elementos que compõem o objeto a ser transferido passam do plano concreto para o plano [+abstrato], dando margem para uma interpretação além do sentido primário. No que concerne à composicionalidade dessas construções em análise, concebemo-las como [+composicionais], pois ainda é possível uma leitura do todo pela soma das partes, mesmo que os elementos abstratos estejam presentes na construção. Nesse caminho, assim como apresentamos a forma da construção que adotamos para o verbo pleno, redesenhamo-la para o verbo pleno abstrato, com a finalidade de melhor visualizarmos essas expressões que ora analisamos. Observemos a Figura 18.

Figura 18 – Representação da construção forma/ função *dar* como verbo pleno abstrato



Fonte: Autoria própria.

Segundo afirma Coelho (2016), o *dar* na condição de verbo pleno abstrato perde algumas de suas propriedades devido à sua alta frequência na língua. Isso viabiliza o processo de mudança desse verbo que sofre a ressemantização, gerando, assim, novas formas de ser

interpretado. Como vimos nos exemplos analisados, os usuários da língua tendem a partir de uma construção já fixa, recorrer ao seu acervo linguístico para criar novos sentidos, com propósito de acertar a comunicação.

Oportuno dizer que, para esse *type* de verbo pleno abstrato e com base na nossa pesquisa, estamos, de acordo com Coelho (2016), que preconiza que nessa categoria o *dar* requer, assim como o verbo pleno, um agente e um destinatário, mesmo que o elemento a transferir seja algo abstrato, como os exemplos apresentados mostraram. Em relação a essa frequência *type*, tivemos um total de 24 *token*.

5.3 O *dar* como predicador de verbo não pleno

Para tratarmos do verbo *dar* na condição de verbo não pleno, partimos dos fragmentos selecionados no *Corpus* Linguístico de Ibicoara - Bahia (CLIBA) do qual fazemos uso. Observemos os fragmentos (30), (31), (32) e (33).

(30) Os mais novos que tão ainda em água ainda, né, e com a floração taméin, que vem depois a bonga a floração, que é a floração mêi... mêi doida, né, **que o café dá**, aí você tem que tê bastante cuidado, já na rapa é um serviço já mais (G. S. A – CLIBA).

(31) Aí eu passei a fazer dinâmica, fazer brincadeiras e falar bem assim: gente, vamos estudar aqui porque daqui a pouco faz oração e vocês vão merendar, aí depois que vocês lanchar, tão liberado e pode ir embora pra casa... **dava quatro e saía cinco** (A.A.S – CLIBA).

(32) Eu tava trabalhando no dia. Aí é... vimos o status dos meninos postando que tinha sido assaltado. Nesse mesmo período teve várias pessoas que foram assaltadas também, **foi uma onda de crime que deu aqui**, de celular que direto tava roubando, aí foi meu irmão e os colegas dele aí os meninos chegaram aqui em casa, pelo que minha mãe falou chegaram tudo desesperado, morrendo de medo. Meu irmão falou que colocaram uma arma na cabeça dele. (I.J.S – CLIBA).

(33) Não tem aquele morrão ali deceno a guarita e lá de baixo quando nois evem umas dez hora ela tinha operado do olho eu olhei quatro pessoa evinha em duas moto já conheci logo isso aí um passô logo pro meu lado aí eu liguei a seta do carro e **dei logo a mão** pra passar, parece que foi Deus esse dia que não era pra acontecer nada o susto que ele me deu aquele revolve daquele tamanho, moço (M.A.O -CLIBA).

Com sentido bastante diferente do verbo pleno e do verbo pleno abstrato, o verbo considerado não pleno é aquele que não apresenta características predadoras de transferência. Assim, esse tipo de verbo, a depender do contexto em que é usado, não pode ser analisado por meio de seu valor prototípico, uma vez que esse elemento não está disponível na significação. Esteves (2008) afirma que as construções com verbo não pleno são empregadas pelos usuários com diferentes acepções, a exemplo de: (i) oferecer; (ii) fornecer, (iii) passar; (iv) atribuir; (v) ensinar; (vi) produzir; (vii) causar, (viii) gerar; (ix) bater, (x) soar; (xi) ocorrer, (xii) aparecer; (xiii) ter, (xiv) possuir.

Dito isso, verificamos que em (30), a expressão de *que o café dá*, exerce no contexto situacional em que foi empregada uma extensão de sentido. Dessa maneira, ao lermos o enunciado completo e recuperarmos o contexto ao qual os interlocutores estão agindo, notamos que o verbo *dar* estende o seu sentido e passa a funcionar com outro valor, nesse caso o de produzir. O informante tenta explicar ao entrevistador que o café começa a produzir logo depois da primeira floração. Percebemos que na fuga do verbo produzir, o falante, recorre ao seu repertório linguístico e, então, aciona o verbo *dar* que é utilizado para suprir a falta de outro. Em (31), acontece algo semelhante a (30): a construção *dava quatro e saía cinco* é usada com o objetivo de afirmar que, no dia de catequese, os ensinamentos começavam às catorze horas e terminavam às dezessete horas. Percebemos que o falante substitui o verbo começar pelo verbo *dar*. Nessa direção, o sentido do *dar* é expandido e há perda de seu valor prototípico, fazendo com que a interpretação tenha outra conotação.

Em (32) e (33), são apresentadas as mesmas proposições que em (30) e (31). No fragmento *uma onda de crime que deu aqui*, o sentido do *dar* é o de acontecer. Notamos que a pessoa que fala, tenta explicar a situação de assaltos constantes na comunidade. Por haver, muitos assaltos ocorrendo em curto espaço de tempo, o informante afirma ser uma onda de acontecimentos que *deu* (aconteceu) na cidade. Na construção do diálogo, o informante opina, afirmando que não concorda com a exploração causada pela exploração infantil, dizendo que, hoje em dia, os pais já têm condições de *dar*= *oferecer* ao filho uma vida digna e melhor. Como temos visto, os interlocutores tendem a fazer uma troca de um determinado verbo pelo *dar*. Esse fenômeno possibilita que haja uma expansão metafórica do *dar*, o que provoca a sua mudança de sentido dentro do enunciado. Em (33), o *dar* também é usado nessa perspectiva. A construção *dei logo a mão*, vista através do contexto, nos leva a compreender que o sujeito agente permite por meio da sinalização do carro que as pessoas que estão seguindo de moto podem ultrapassar. Assim, o *dar* sem intenção de transferir algo a alguém funciona na situação prescrita como um ato de sinalizar e/ou permitir uma ultrapassagem⁶.

Considerando o princípio da marcação e da iconicidade, notamos que, diferentemente das construções prototípicas com *dar*, no verbo não pleno, as expressões apresentam-se com maior riqueza de detalhes e exige esforço cognitivo para a sua interpretação, além de formarem construções com estruturas mais complexas. Desse modo, entendemos que essas construções são tipicamente marcadas em relação às prototípicas. No que se refere à iconicidade,

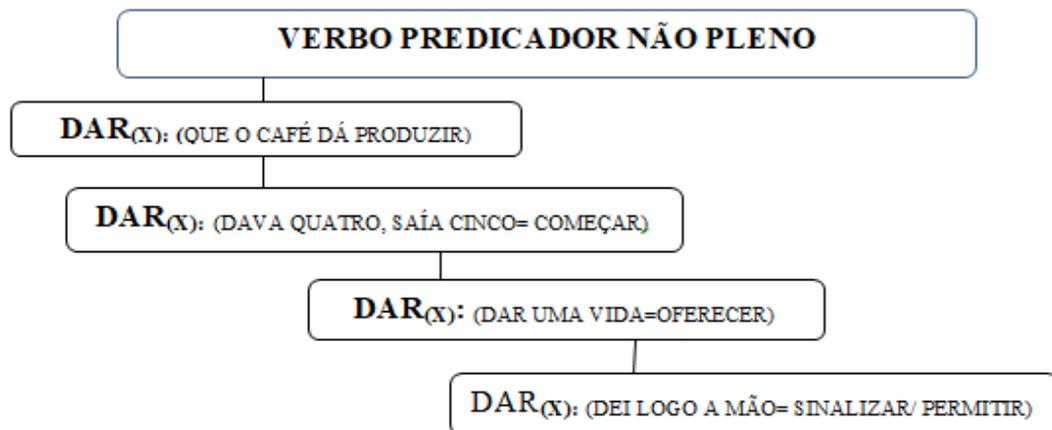
⁶ Se a análise fosse construída à luz do Funcionalismo Clássico, relacionaríamos os usos do *dar* aos princípios de Hopper (1991) e discutiríamos sobre a Persistência.

compreendemos a aplicabilidade desse princípio, uma vez que, mesmo nas estruturas complexas, a relação entre a forma e o significado emanados é mantida.

Frente às abordagens acerca do verbo não pleno, conseguimos perceber a presença da subjetividade, da intersubjetividade e da extensão metafórica. Esses recursos estão à disposição do usuário que, muitas vezes, de forma inconsciente, utiliza-os para compor o seu repertório discursivo.

Desse jeito, a subjetividade presente na persuasão de quem fala e a intersubjetividade contida entre ambos os interlocutores fornecem ao discurso novas formas e arranjos na língua. Quanto à metáfora, evidenciamos que, sem essa propriedade conotativa, seria inviável, por exemplo, que os verbos tomassem outros rumos que não fosse o sentido literal. Em termos de construção, o verbo não pleno não assume as mesmas condições que os dois *types* anteriores. Como já falamos, no verbo não pleno, não há transferência de elementos concretos ou abstratos do sujeito agente para o seu destinatário. Nesse sentido, propomos, por meio da Figura 19, a construção da forma/função do verbo *dar* como predicador não pleno. Observemos:

Figura 19 – Representação da construção forma/função *dar* como verbo não pleno



Fonte: Autoria própria.

A Figura 19 ilustra o tipo de construção de forma/função instanciada pelo verbo *dar* não pleno. Vejamos que, nos exemplos (30), (31), (32) e (33), extraídos do *corpus*, o *dar* funciona na expressão com sentido diferente do seu valor canônico. No que diz respeito à esquematicidade contida nessa construção, ela é [-esquemática] que as apresentadas anteriormente, em razão de haver certo grau de abstração relacionada à significação que o verbo *dar* produz nos enunciados. À vista disso, compreendemos que, quanto mais o verbo se aproxima da sua prototipicidade e a sentença se torna analisável no todo pela soma de suas

partes, a construção será mais geral, portanto, [+esquemática]. Nesse sentido, as construções [-esquemáticas] ao envolverem construções mais específicas, tendem a ser analisadas com maior rigor de detalhes. Assim, é possível notar os graus de abstrações em que essas construções são construídas.

Em relação à composicionalidade, as construções (*que o café dá; dava quatro, saía cinco; dar uma vida; e dei logo à mão*) são [- composicionais] se comparadas às construções analisadas anteriormente, nesta seção. Apesar do *dar* permanecer como um predicador, percebemos que há falta de transparência entre a forma e o significado, devido à extensão de sentido que o *dar* é submetido no discurso. No que tange a frequência *token* nesse *type* de verbo não pleno, tivemos um total de 83 (oitenta e três) *token*.

5.4 O *dar* como predicador de verbo-suporte

Como já discutido na seção anterior, o verbo-suporte é aquele correspondente a um verbo esvaziado semanticamente e que se une a um sintagma nominal (seu complemento) para adquirir nova significação. Encontramos no *corpus* inúmeras construções com o verbo *dar* exercendo função de verbo-suporte, o que demonstra a sua rica produtividade. A fim de mostrarmos essa produtividade do *dar* no *Corpus* CLIBA, apresentamos a Tabela 6 composta por construções em que classificamos o *dar* no *type* de verbo-suporte. Após a análise dessa frequência *type*, refletiremos sobre quatro excertos de verbo suporte capturados do CLIBA.

Vejamos que na Tabela 1⁷, encontramos a distribuição das construções com o verbo suporte *dar* e sua frequência *type* e *token* a partir do *Corpus* CLIBA.

Tabela 1 – Frequência *type* e *token* de construções com verbo-suporte DAR

(continua)

Verbo-Suporte DAR (total de dados - 74)		
	<i>Type</i>	<i>Token</i>
01.	Dar uma parada= parar	02
02.	Dar fortalecimento= fortalecer	01
03.	Dar informações= informar	01
04.	Dar olhada= olhar	02
05.	Dar pedalada= pedalar	01
06.	Dar exemplo= exemplificar	14
07.	Dar corrida= correr	01
08.	Dar roçada= roçar	01
09.	Dar retorno= retornar	02

⁷ Ao colocarmos os *types* com as construções com o verbo suporte *dar*, mencionamos os possíveis resultados das combinações, inferidos por nós. No entanto, entendemos que outros leitores poderão compreender esses verbos - suportes de uma outra forma.

(continuação)

Verbo-Suporte DAR (total de dados - 74)		
	<i>Type</i>	<i>Token</i>
10.	Dar auxílio= auxiliar	01
11.	Dar fuga= fugir	01
12.	Dar melhorada = melhorar	05
13.	Dar banho = banhar	10
14.	Dar gaguejada = gaguejar	01
15.	Dar Visualização = visualizar	01
16.	Dar educação = educar	01
17.	Dar emprego = empregar	02
18.	Dar ajuda = ajudar	02
19.	Dar adubada = adubar	03
20.	Dar oportunidade = oportunizar	05
21.	Dar catequese = catequizar	04
22.	Dar lucro = lucrar	01
23.	Dar risada = rir	06
24.	Dar surra= surrar	01
25.	Dar passeada = passear	02
26.	Dar segurada = segurar	01
27.	Dar aula = ensinar / lecionar	54
28.	Dar resultado = resultar	01
29.	Dar continuidade = continuar	05
30.	Dar valor = valorizar	04
31.	Dar assinatura = assinar	01
32.	Dar apoio = apoiar	06
33.	Dar riscada= riscar	01
34.	Dar beijo = beijar	10
35.	Dar abraço= abraçar	02
36.	Dar trava = travar	01
37.	Dar avançada = avançar	01
38.	Dar escorregada = escorregar	01
39.	Dar aumento = aumentar	02
40.	Dar queixa = queixar	01
41.	Dar escapada =escapar	01
42.	Dar repouso = repousar	01
43.	Dar conselho= aconselhar	01
44.	Dar puxãozinho = puxar	02
46.	Dar opinião= opinar	02
47.	Dar pegada = pegar	02
48.	Dar traguinho= tragar	01
49.	Dar estabilidade = estabilizar	01
50.	Dar drible = driblar	01
51.	Dar lida = ler	01
52.	Dar sopro= soprar	01
53.	Dar saidinha= sair	01
54.	Dar susto= assustar	01
55.	Dar assistência = assistir	01
56.	Dar faxina= faxinar	01
57.	Dar cura= curar	01
58.	Dar ferventadinha = ferventar	01
59.	Dar brilho = brilhar	01
60.	Dar esquentadinha= esquentar	01
61.	Dar sequência= sequenciar	01

(conclusão)

Verbo-Suporte DAR (total de dados - 74)		
	<i>Type</i>	<i>Token</i>
62.	Dar panha = apanhar	01
63.	Dar notícia = noticiar	01
64.	Dar carreirinha = correr	01
65.	Dar choro= chorar	01
66.	Dar emepenho = empenhar	01
67.	Dar nome = nomear	01
68.	Dar volume = avolumar	01
69.	Dar agrado = agradar	01
70.	Dar retorno = retornar	01
71.	Dar importância = importar	01
72.	Dá segurança = segurar	01
73.	Dar resposta = responder	01
74.	Dar respeito = respeitar	02
Total		199

Fonte: Autoria própria

A Tabela 1 exemplifica as construções que apareceram no léxico da comunidade ibicoarense e traz o número de ocorrências na frequência *type* com o *dar* funcionando como verbo-suporte. Em termos de quantidade, esse tipo de construção chegou a 74 (setenta e quatro) *types* diferentes. A frequência *token* do *dar* operando na categoria de verbo-suporte soma um total de 199 (cento e noventa e nove).

Relacionamos na Tabela 2, as maiores ocorrências do *dar* funcionando como um predicador de verbo-suporte.

Tabela 2 – Maiores ocorrências com *dar* predicador de verbo-suporte

Construção	Número de ocorrências
<i>Dar aula</i>	50
<i>Dar exemplo</i>	14
<i>Dar banho</i>	10
<i>Dar apoio</i>	06
<i>Dar risada</i>	06
<i>Dar continuidade</i>	05
<i>Dar melhorada</i>	05
<i>Dar catequese</i>	04
<i>Dar valor</i>	04
<i>Dar adubada</i>	03
<i>Dar oportunidade</i>	03
Total	105

Fonte: Autoria própria.

As demais construções com o verbo em questão variaram entre uma e duas ocorrências, totalizando as 199 (cento e noventa e nove) *token* dessa categoria verbo-suporte. Essas são evidências de que o *dar* possui uma alta carga de produtividade.

Crishman e Abreu (2014), ao tratarem sobre verbos-suporte *dar/fazer*, afirmam que a forte produtividade desses dois verbos confirma o caráter abstrato e gramatical que esses verbos assumem quando formam construções com os sintagmas nominais. Nos exemplos à frente, podemos discutir um pouco mais a esse respeito.

(34) É... Um *exemplu*, *x'êu vê*, *x'êu dá uma olhad'*..., o... o rio, eu gostava muito quando a gente brincava mesmo no... pega-pega, e tal, né, todo mundo *brincano* ali *dên 'do* rio, não tinha aquela preocupação de: “ah, vai se *machucá*, e tal”, todo mundo se divertia, que naquela época era tudo bom, né? (S.V.A. – CLIBA).

(35) Eu brincava, fugia pra brincar no rio, o pessoal falava que a gente não (inaudível), não assim por causa dos horários, né?! Criança não pode ficar o tempo todo dentro da água e a gente **dava uma fugida** para ir para lá de vez em quando. Meus pais e os pais deles sempre viu a gente. Por que dava para ver o rio era na frente na casa do meu avô. Mas assim, minha infância, foi tranquila de boa, não tenho nada a reclamar não (I.J.S – CLIBA).

(36) Qualqué movimento que fazia, o cano já comia mim assim {informante demonstra o ocorrido} ele já batia assim ó {informante demonstra o ocorrido} com a ponta do cano, cumeno.... Minha cabeça ficou toda fofa, eles não batia assim não {informante demonstra o ocorrido}, só fazia, **dava uma riscada** assim á {informante demonstra o ocorrido} com o cano assim ó {informante demonstra o ocorrido}. Chegava ardê (G.S. O- CLIBA).

(37) Então eu já usei pouquinho, né, negócio de um cigarro, dois, entregue joguei pra lá, quer dizer, nem quis o cigarro, só **dei um traguinho** e larguei pra lá, porque eu sei que não era caminho pra ninguém, porque quando eu estava no exército, você sabe que quando está no exército, você está no exército, quer dizer, você está no exército aprendendo tudo que eu aprendi, a sobreviver no exército (J.L.P – CLIBA).

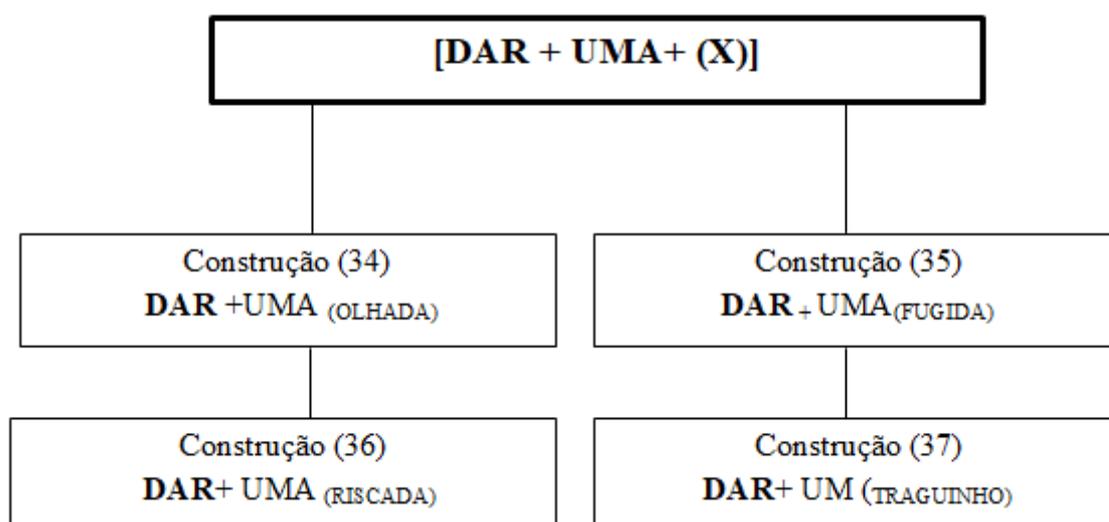
Em todos os fragmentos apresentados, o *dar* está na condição de verbo-suporte. Esvaziado semanticamente e apoiado nos sintagmas nominais, o verbo produz novo sentido e passa a equivaler a outro verbo da língua. Assim, em (34) *dá uma olhada* equivale a olhar. Nessa expressão, o falante usa esse recurso na tentativa de lembrar as brincadeiras de antigamente. Veja que esse olhar não está atrelado ao sentir de olhar com os olhos, mas de puxar pela memória uma ação realizada no tempo de criança. Já em (35), *dava uma fugida*, corresponde a fugir. Pelo contexto do enunciado, a informante conta que no tempo de criança fugia dos pais para brincar no rio, o que não era do consentimento dos mais velhos. Nesse sentido, o falante utiliza a expressão *dava uma fugida*, na intenção de amenizar o ato de desobedecer aos seus pais.

Em (36), temos a construção *dava uma riscada* que significa *riscar*. Nessa construção, o falante procura explicar ao entrevistador a forma como sofreu quando foi assaltado e sequestrado no estado do Rio Grande do Sul. Usa a expressão *dava uma riscada* para referir à maneira como os bandidos fizeram com o cano do revólver em sua cabeça, demonstrando com gesto a atitude dos sequestradores. Vimos que *riscar*, no contexto empregado, não tem o sentido literal de fazer um risco, mas, sim, de entender a forma como apanhava com o cano da arma. Do mesmo modo, em (37) *dei um traguinho*, o verbo *dar* significa tragar. Ao narrar parte de

sua história de vida, o informante revela que, por curiosidade, experimentou usar droga. Dessa maneira, faz uso da construção *dei um traguinho* para afirmar que tragou apenas por uma vez o cigarro e, logo, se arrependeu, pois tem consciência de que esse tipo de atitude não vale a pena.

Mediante o exposto, em termos de pareamento forma/função, podemos, assim como fizemos nos *types* anteriores, propor um modelo de construção a partir do verbo-suporte. Observemos a Figura 20.

Figura 20 – Representação da construção forma/função *dar* como verbo-suporte



Fonte: Autoria própria.

Notamos que, nesses esquemas de construções em análise, instanciados pelo falante, há sempre um *slot* a ser preenchido. Na construção com o verbo-suporte, o *dar* une-se aos sintagmas nominais que vão se diferenciando a partir do emprego do interlocutor. Como vimos na Figura 20, para cada construção verbo-suporte, um sintagma nominal é posto pela necessidade comunicativa que o falante tem. Dessa forma, o verbo *dar* é acrescido a um Sintagma Nominal (determinante + N) e, nesse SN, ao N, por sua vez, é acrescido o sufixo ADA/IDA ou ADINHA/IDINHA.

Quanto à esquematicidade das construções com o *dar* verbo-suporte, pela expansão semântica e pela significação sofrida pelo verbo, essa construção é [-esquemática] em relação ao verbo pleno, pois, de alguma maneira, exige maior grau de abstração. No que tange à composicionalidade, as expressões de verbo-suporte com o *dar*, tendem a ser [- composicional], uma vez que não há transparência entre a forma e o significado, ou seja, a soma das partes não representa o todo. Assim, o verbo *dar* mais o sintagma nominal que o acompanha, produzem, juntos, um significado novo para representar o verbo esvaziado.

5.5 O *dar* como predicador de verbo-suporte modal

Nesta seção, vimos que o verbo *dar*, a depender do contexto em que aparece, pode ser enquadrado em algumas categorias, a exemplo do verbo-suporte. Ainda analisamos que, em algumas construções, o *dar* pode se tornar um verbo modalizador, ou seja, perder as suas características de apenas auxiliar o sintagma e passar a modalizar todo o conteúdo oracional, assumindo uma natureza de possibilidade, condição, permissão, volição etc.

Assim, encontramos no CLIBA expressões que assumem essa característica de verbo suporte modal. Tendo analisado os contextos, percebemos o caráter subjetivo no discurso do falante onde o uso do *dar* e a situação oracional indicam ideias diversas. A fim de exemplificarmos, discutimos, nos exemplos a seguir, um pouco mais a esse respeito.

(38) É, às vezes não viu. Às vezes tem muita coisa assim que **dá pra coisar?** mas às vezes eu acho que não, porque tem hora que fica até mais difícil. Eu não sei assim pra quem gosta de praça, né, vai pra praça.? (L.S.A – CLIBA).

(39) Assim, eu já pensei nessa...é...nisso também, de ir pra outra cidade como eu fui uma vez. Só que **pra mim não deu**, eu gostava daqui eu ficava muito triste quando eu lembrava da minha família aqui, dos meus amigos, e lá eu tinha amigos, mas não era igual aqui. Era mais trancado em casa (L.S.A – CLIBA).

(40) . Não. Vontade eu não tenho não, tiveno trabalho aqui, eu quero tá aqui. É que nem eu falei, caso eu sair só se por falta de emprego ou alguma coisa, pra mim tá saino pra fora, mais **enquanto dá pra mim** tá vivo aqui **dá pra mim ir** (E.J.A – CLIBA).

(41) O tempo foi passando, talvez por escola que o povo vai deixano, foi mudando pra cidade, né, porque eu acho uma besteira. **Dava pra pessoa estudar** e morar ni sua própria. (E.J.S -CLIBA).

Observemos que, em (38), a expressão *dar pra coisar* pode remeter a inúmeras possibilidades a depender da intenção comunicativa do falante. Nesse caso, o verbo presente no fragmento modaliza a oração, permitindo que haja subjetividade na interpretação do que foi falado. Em (39), o fragmento *pra mim não deu* designa uma possibilidade de algo. Ao discorrer sobre a ideia de morar em outra cidade, o informante revela que, mesmo tendo pensado na perspectiva de ir e já tendo feito a experiência uma vez, não deu para concretizar novamente. Percebemos como o *dar* se configura na oração modalizando-a.

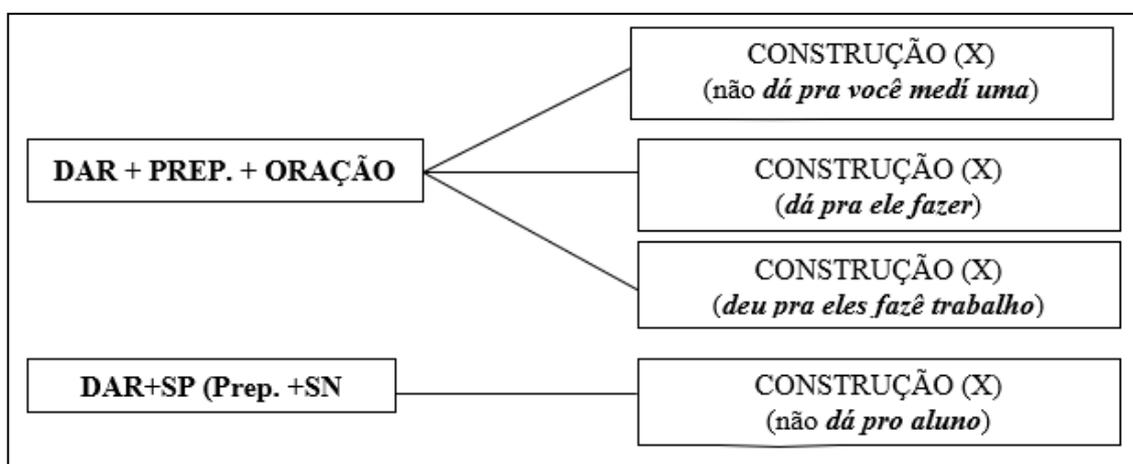
Como em (38) e (39), (40), *enquanto dá pra mim*, aponta também para uma possibilidade no discurso do falante. Ao relatar sobre as condições de trabalho, o interlocutor afirma que para sair de sua cidade, somente mediante necessidade de emprego, contudo, reforça utilizando a expressão *enquanto dá pra mim*, para significar que se houver possibilidade de

sobrevivência na comunidade que reside, tem preferência por ficar. Em (41) percebemos que *dava pra pessoa estudar* é uma construção que indica a possibilidade atribuída pelo interlocutor. No contexto, o informante utiliza do argumento para dizer que acha uma besteira as pessoas deixarem seu lugar e estudar na cidade. Segundo ela, daria para estudar e morar na mesma localidade.

Em todas as expressões destacadas nesse bloco de exemplos, o *dar* aparece indicando ideia de possibilidade. Nesse rumo, o verbo *dar*, nessas construções instanciadas por falantes ibicoarenses, está categorizado como verbo suporte modal, uma vez que, nas orações em que aparece, funciona como um modalizador da oração, isto é, apresenta uma expansão morfossintática, semântico-pragmático-discursivo que a depender do discurso proferido pelo usuário da língua pode variar a partir da intenção argumentativa do interlocutor.

Frente ao exposto, e atentando-nos para o pareamento forma/função, apresentamos um modelo de construção com o verbo suporte modal, a partir de outros exemplos dispostos no CLIBA. Vejamos a Figura 21:

Figura 21 – Representação da construção forma/função *dar* como verbo suporte modal



Fonte: Autoria própria.

Nos três primeiros exemplos que pertencem ao modelo de forma/função Dar+ Prep. + O, consideramos que as expressões marcam a subjetividade do falante e, em cada uma dela, é possível encontrar a marca da impressão de possibilidade que o locutor imprime no diálogo. Dentro do contexto maior do enunciado, fica evidente a marca da possibilidade para a resolução das situações organizadas pelos informantes. No quarto exemplo da Figura 21, ainda encontramos a forma/função *dar* que apresenta um sintagma preposicionado, seguido do sintagma nominal (aluno). Assim, podemos observar outras características que o falante imprime em seu contexto de comunicação.

Observemos, na Tabela 3, a frequência *token* das expressões categorizadas como suporte modal a partir dos contextos em que foram instanciadas. Vejamos:

Tabela 3 – Frequência *type* e *token* do verbo suporte modal

Construções – <i>types</i>	Frequência <i>token</i>
01. Dá pra medir	01
02. Dão pro aluno	01
03. Dá pra fazer	08
04. dá pra comemorar	01
05. dá pra reunir	01
06. dava pra resgatar	01
07. dá pra tá vivendo	01
08. dá pra mim	03
09. pra mim não deu	01
10. dá pra perceber	04
11. dá pra saber	01
12. deu pra eles	01
13. dá pra estudar	02
14. dando pra conciliar	01
15. dá pra comer	01
16. dá pra catar	01
17. dá pra comprar	03
18. dá pra aproveitar	01
19. dá pra pagar	01
20. dá pra conciliar	01
21. dá pra aumentar	01
22. dá pra entender	01
23. dá pra ganhar	01
24. dá pra passar	01
25. dá pra lavar	01
26. dá pra trazer	01
27. dá pra gente tá sentindo	01
28. dá pra levar	01
29. dá pra matar a fome	01
30. dá pras pessoas	01
31. dá pra secar	01
33. dá pra negar	01
34. não dá pra fazer	01
35. dá pra viver	01
36. não dá pra falar	01
37. dá pra evoluir	01
Total	51

Fonte: Autoria própria.

Na tabela 3, encontramos as expressões que tem o *dar* na função de verbo suporte modal. Foram encontrados 37 (trinta e sete) *types* instanciados pelos falantes ibicoarenses. Chama a atenção o uso do *dar* seguido da preposição *para* (*dá pra*), onde o slot pode ser preenchido de diversas maneiras a exemplo de *evoluir*, *lembrar*, *perceber*, *estudar*, *fazer*, *emprestar*, entre outros. Nesse sentido, pelo contexto, notamos a presença marcante da impressão e

subjetividade do falante, possibilitando categorizarmos o *dar* como um verbo modalizador. Quanto a frequência *token*, notamos 51 (cinquenta e uma) ocorrências presentes no *corpus* estudado.

Ainda listamos, no *corpus* CLIBA, um total de 23 (vinte e três) construções que podem ser classificadas como uma subcategoria do *dar*, a exemplo de: *não, não dava, não dá mais, não dá não, dá, mas não rende, deu o que fazer não dá nem, e o que não dá, ele falou que não dá, me dá vontade* entre outras que exprimem ideia de modalização. Essas, construções, contudo, não foram classificadas dentro das categorias já postas aqui, uma vez que, do ponto de vista da função, observando as questões de ordem semântica-discursivas-pragmáticas, elas exprimem ideia de possibilidade, mas, por outro lado, em relação à forma, essas ocorrências/constructos não se encaixam no padrão estabelecido como categoria suporte modal desta pesquisa, bem como na pesquisa realizada por Carvalho (2022). Diante disso, consideramos importante registrar as ocorrências, posto que elas compõem o conjunto de ocorrências com *dar* encontradas no CLIBA, mas, por estarem representadas em uma outra forma, optamos por deixá-las para análises futuras, dada.

5.6 O *dar* como predicador de expressão idiomática

Partimos da concepção de Vale (1997), que afirma que as expressões cristalizadas (aqui chamadas de idiomáticas) conservam uma carga semântica de significados bastante grandes para poderem ser consideradas como elementos gramaticais. O autor ainda ressalta que, se seus elementos sofrem um esvaziamento de significado, individualmente, isso se dá para que se crie outro significado que tem como significante o conjunto cristalizado desses elementos. Coelho (2016), nesse sentido, escreve que o léxico reflete o conhecimento e a cultura da comunidade, estando sempre no processo contínuo de formação.

As expressões idiomáticas com o verbo *dar* são bem comuns e estão à disposição dos interlocutores que, nos mais variados contextos, produzem novas formas e significações em seu discurso. Com a finalidade de compreendermos os usos dessas expressões no *corpus* da comunidade de Ibicoara-Bahia, apresentamos alguns exemplos com o *dar*, agindo como uma expressão fixa. Vejamos.

(42) Beto, deixa eu te falá uma coisa, eu morei lá cinco anos, mas assim a minha vontade era de voltá. Depois eu voltei lá ne 2018, foi 2018 pá 2019, eu voltei pra lá. Eu cheguei lá eu não consegui adaptá lá porque é um calô infernal...Eu...a primêra coisa que eu... já **não dei bem** com o clima de lá, muito quente (S.A.S – CLIBA).

(43) ... Num, é? Então, escolhi passá logo com essa fase, casá logo e segui minha vida, né, conforme Deus manda, já vô planejá minha vida, uma hora eu vô tê filhos, então já vô planeja minha vida com minha esposa, eu já... eu sô novo, então tenho muito pela frente, então, a probabilidade de pela frente eu **me dá bem** (M.G.S.S - CLIBA).

(44) Então, mesmo sendo parente, não quer dizer que é parente que a gente **vai dar bem**, mais nosso caso aqui não, são parentes que a gente dá muito bem mesmo, tem muito contato, então é uma comunidade muito boa, assim, eu gosto muito daqui, gosto muito dos vizinhos, do pessoal então por isso que te falo que não tenho vontade nenhuma de sair dessa localidade (E.L.A – CLIBA).

(45) Experiência foi boa. Trabaiei com... Já trabalhei com aluno também... DOC: Hum. INF: transporte escolar convivi durante quatro anos trabalhano com aluno e foi uma experiência boa, eu gostei. **Me dei bem** (I.F.A – CLIBA).

Em (42), encontramos a expressão idiomática *dei bem*. O informante faz uso dessa construção para afirmar que não se adaptou com clima de outra cidade. Nesse tipo de expressão idiomática, notamos muito presente a extensão metafórica que permite ao falante construir novos sentidos a partir de uma construção que perpassa literalidade. Algo semelhante ocorre em (43), na expressão *dá bem*. Aqui, a informante utiliza o sentido metafórico da expressão para dizer que mediante o seu planejamento e ideal de vida, existem boas oportunidades para que consiga realizar seus objetivos.

Em (44), *dar bem* também se configura uma expressão idiomatizada, uma vez que pelo contexto, conseguimos notar que, quando a informante faz uso da expressão, afirma que, mesmo as pessoas tendo grau de parentesco, não implica dizer que elas se darão bem umas com as outras. Percebemos, por meio desses excertos, como a metaforização contribui para que o falante utilize o recurso da expressão idiomática com o verbo *dar*, dando maior expressividade ao seu discurso. Em (45), no contexto do fragmento analisado, a informante faz uso desse recurso para informar que quando trabalhou com alunos, ela foi feliz e conseguiu realizar o seu trabalho da melhor forma possível. Diante dos excertos analisados, podemos afirmar a partir da rotinização com que aparecem, que cada uma das expressões idiomáticas focalizadas, funcionam como um *chunking*.

O *Chunking* é definido por Bybee (2003, 2007, 2011), e também por Traugott e Trousdale (2013), como uma unidade de processamento resultante do processo de mudança. Assim está ligado à questão de redução da composicionalidade. Portanto, quanto menos composicional for uma construção, maior é a chance de obtermos um *chunk*. Assim posto, *dei bem* é uma daquelas expressões que não é possível ser analisada por suas partes [*dei*] + [*bem*]. Tanto ela como outras expressões idiomáticas apresentam em sua composição recursos que nos permitem apenas vê-las como um bloco único formando o todo [*dei bem*]. Nessa perspectiva, há redução de composicionalidade contribuindo para a formação do *chunk* (sentenças que não permitem separar a suas partes para chegar ao todo).

As expressões idiomáticas com o *dar* no *corpus* analisado somam um total de 139 (cento e trinta e nove) *token*. Assim, percebemos uma alta produtividade dessas construções realizadas pelos falantes do português brasileiro da comunidade ibicoarense. Na Tabela 4, está apresentada a frequência (*token*) das expressões idiomáticas que mais ocorreram no *corpus*:

Tabela 4 – Maiores ocorrências de *dar* como predicador de expressão idiomática

Construção	Número de ocorrências
<i>Dar certo</i>	32
<i>Dar bem</i>	13
<i>Dar trabalho</i>	13
<i>Dar tempo</i>	12
<i>Dar conta</i>	07
<i>Dar força</i>	06
<i>Dar suporte</i>	05
<i>Dar as coisas/ dá fé</i>	04
<i>Dar ousadia / dá isso / dá jeito / dá nisso</i>	03
Total	95

Fonte: Autoria própria

Podemos observar, na Tabela 4, as maiores ocorrências de expressões idiomáticas que fazem parte do acervo linguístico da população ibicoarense. As demais expressões aparecem entre (1) e (2) ocorrências, embora a quantidade de *type* seja alta. Importante relatar que todas essas construções constituem um *chunk*. Nesse sentido, como já mencionamos anteriormente, elas são analisadas como um bloco único para obtenção do significado.

5.7 O verbo *dar* e a categoria híbrida

Como mencionado nesta seção, encontramos no *corpus* CLIBA construções como o verbo *dar* que apresentam, a depender dos contextos, mais de uma interpretação/categorização. Em razão disso, compreendendo o contínuo categorial que existe na língua e percebendo o caráter multifuncional das construções, à luz do proposto por Carvalho (2022), categorizamos essas expressões como híbridas. É reafirmarmos que essas construções são usos efetivos da língua e que, semanticamente, podem variar de acordo com a intenção comunicativa do falante. Analisemos os excertos à frente para melhor compreensão.

(46) Aí eles ficaram lá... quando um irmão meu, Edirceu, que é o segundo, né, ele veio, aí ele já... eu tava grávida, né, ele me **deu a maió força**, ele foi uma pessoa que me ajudô muito (S.A.S- CLIBA).

(47) . Hoje, a gente **dá tudo pá ter um abraço**, pra ver a pessoa e conversar com a pessoa pessoalmente e não tem como. Mas, eu creio que isso vai passar quando todo mundo ajoelhar os dois joelhos no chão e agradecer a Deus, a pedir força a Deus (A.A.S- CLIBA).

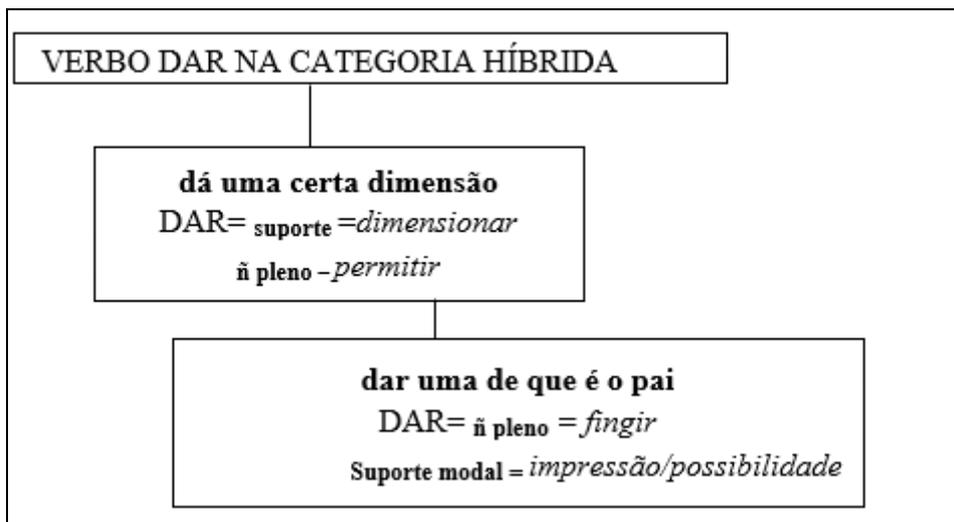
(48), mas eu amo isso que eu faço, não me vejo em outro lugar, outra coisa que eu amo é está na minha roça das minhas coisas particulares, mas que também me **dá prazê**, eu falo que terra é terapia, entendeu (D.S.S.O – CLIBA).

As construções, *deu a maió força* (46), *dá tudo pá ter um abraço* (47) e *dá prazê* (48), são exemplos de categoria híbrida, pois apresentam características de verbo pleno abstrato, uma vez que notamos os traços de transferências que são projetados por três argumentos: sujeito agente (transferidor), objeto (abstrato: *abraço, força, prazer*), sujeito paciente (receptor). Contudo, quando ampliamos a visão contextual, averiguamos que as mesmas expressões, por meio do *continuum*, apresentam outra possibilidade de interpretação. Em (46) *deu a maió força*, o sentido equivale também a *ajudar, colaborar*, sendo entendido com um verbo suporte. Nessa direção, entendemos que esse uso do verbo *dar* pode ser categorizado uma construção híbrida.

O mesmo acontece em (47) *dá tudo pá ter um abraço* e (48) *dá prazê*. Na primeira, abraço pode ser entendido como um objeto abstrato e o *dar* mantém sentido de transferir, exercendo, assim, a função de verbo pleno. Contudo, em uma nova interpretação, pode equivaler a outro verbo da língua a exemplo de fazer (*faz de tudo pá ter um abraço*), tornando-se um verbo não pleno. Nessa linha, em (48) *dá prazê*, pode significar verbo pleno abstrato por manter a sua característica prototípica, mas, em uma nova interpretação, pode também mudar o valor de verbo pleno, passando para o não pleno, uma vez que pode igualar-se a *gerar, despertar* prazer.

Vejamos na Figura 22 a representação de forma/função *dar* com o verbo funcionando na categoria híbrida.

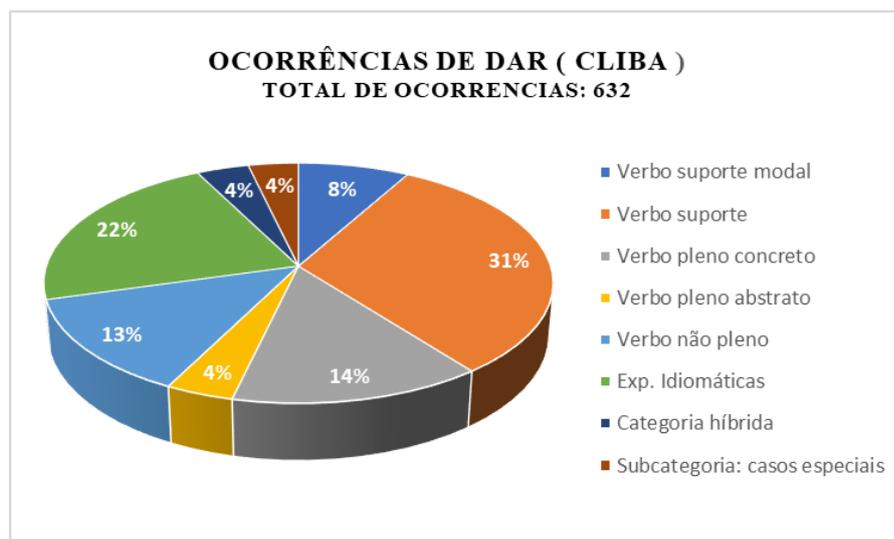
Figura 22 – Representação da forma/função *dar* na categoria híbrida



Fonte: A autoria própria.

Nos dois exemplos, *dar uma certa dimensão* e *dar uma que é o pai*, as expressões caracterizam-se por apresentarem mais de uma interpretação. Assim, o verbo *dar* tem mais de uma funcionalidade na mesma construção. Nesse sentido, entendemos o *continuum* em que esses fragmentos se encontram. A partir do propósito de comunicação do falante e do contexto em que os constructos surgem, o verbo tende a passar de um estado a outro, podendo gerar mais de uma significação.

Ademais, para ampliarmos a visualização da produtividade das construções com o verbo *dar* analisadas nesta seção, apresentamos no Gráfico 1 exibindo a produtividade do *dar* presente na comunidade de Ibicoara-Bahia.

Gráfico 1 – Produtividade do verbo *dar* no *corpus* Linguístico de Ibicara-Bahia – CLIBA

Fonte: Autoria própria.

As ocorrências com o verbo *dar* encontradas no CLIBA somam 632 (seiscentas e trinta e duas). Por ser um verbo predicador e suscitar diversos sentidos nas expressões em que é empregado, propomos, como já visto ao longo desta dissertação, categorizar o nosso objeto de pesquisa, o verbo *dar*. Depois das análises feitas, classificamos o referido verbo em (7) sete *types* diferentes.

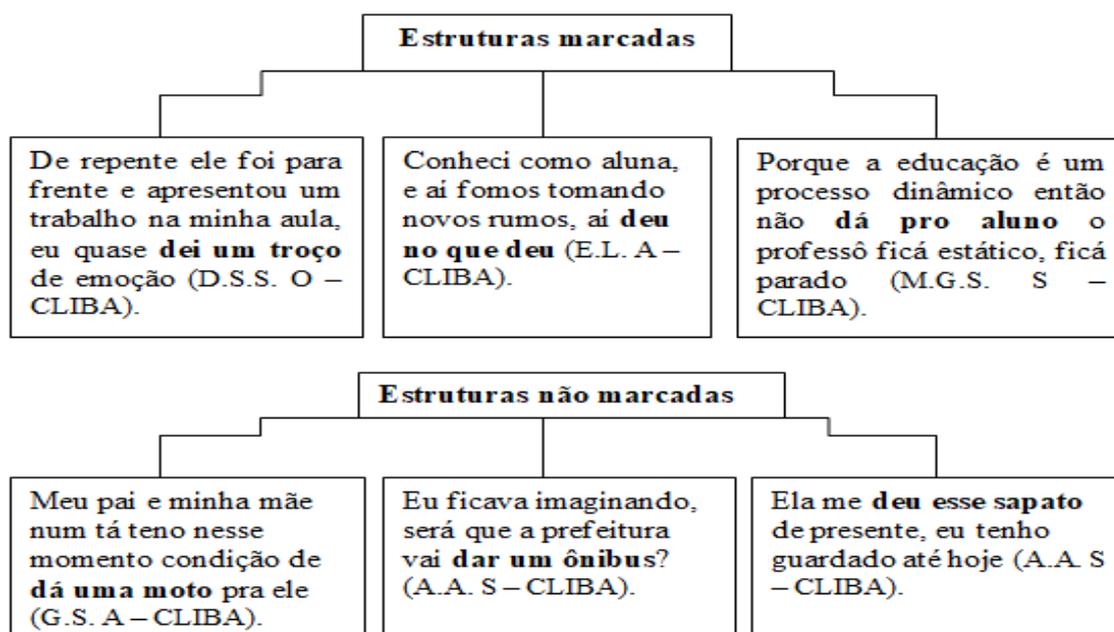
Em termos de porcentagem, o verbo-suporte aparece com 31% das ocorrências, somando no total 199 (cento e noventa e nove) construções. Assim, no *corpus*, essa categoria é a mais produtiva, uma vez que os falantes reproduzem o verbo de modo esvaziado de sentido e com bastante rotatividade. As expressões idiomáticas representam um total de 22% totalizando 139 (cento e trinta e nove) expressões. Essa categoria, assim como o verbo-suporte, apresenta uma significativa produtividade. Desse modo, percebemos que, através dos contextos em que são instanciadas e pela formação cultural e linguísticas dos falantes ibicoarenses, elas são as mais produtivas. A categoria de verbo não pleno apresenta um total de 83 (oitenta e três) ocorrências, representando 13% das expressões encontradas no *corpus*, seguida do verbo suporte modal que tem 8% e totaliza 51 (cinquenta e uma) expressões. As duas últimas categorias aparecem equiparadas, mostrando-se com menor grau de produtividade em relação às categorias de verbo-suporte e expressões idiomática.

Já o verbo pleno concreto soma 14% das expressões com o *dar*, com 89 (oitenta e nove) construções instanciadas, sendo a terceira categoria com maior produtividade no CLIBA. O verbo pleno abstrato e a categoria híbrida mostraram-se com baixa produtividade em relação às demais. O verbo pleno abstrato soma 4% das ocorrências, com 24 (vinte e quatro) expressões

totalizadas, seguida da categoria híbrida também com 4% e uma quantidade de 24 (vinte e quatro) construções realizadas pelos falantes ibicoarenses. Somam 4% as expressões definidas como subcategorias do *dar*, equivalente a 23 (vinte e três) constructos. Como mencionado anteriormente, essas expressões serão analisadas posteriormente.

Em tocante à marcação, notamos que as expressões consideradas idiomáticas são estruturas marcadas em relação a outras categorias, a exemplo da categoria de verbos plenos, pois são construções ricas em recursividade e apresentam estruturas mais complexas, exigindo para sua interpretação algum esforço mental. Como exemplificação, apresentamos na Figura 23, algumas estruturas marcadas e não marcadas com o verbo *dar*, a partir do CLIBA.

Figura 23 – Estruturas marcadas e não marcadas com verbo *dar*

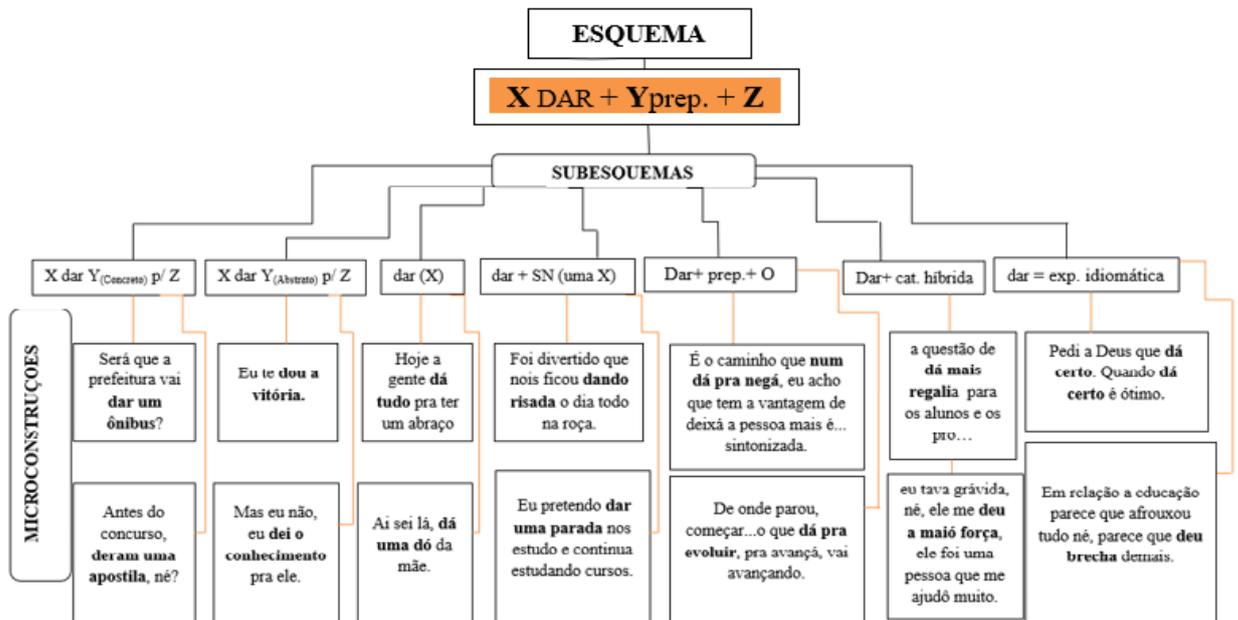


Fonte: Autoria própria.

Na Figura 23, observamos, em relação às estruturas marcadas, algumas construções ricas em recursividade e que, exigem esforço cognitivo por serem fragmentos mais complexos, permeados de detalhes. Assim, *dei um troço*, *deu no que deu*, *dá pro aluno* exigem para a interpretação do interlocutor, a ampliação do contexto, e um maior esforço para o entendimento do que está sendo dito. Diferentemente, nas estruturas não marcadas, por se tratarem de construções mais prototípicas, percebemos que os fragmentos são mais simples, sem muito detalhamento, o que facilita a compreensão da mensagem, logo, *dá uma moto*, *dar um ônibus*, *deu esse sapato*, são formas não marcadas em relação às demais construções apresentadas.

Após as análises dos dados a partir das construções encontradas no CLIBA, propomos uma rede taxonômica com o verbo *dar*. Como vimos em Traugott e Trousdale (2020 [2013]), a língua é uma grande rede constituída por links, elos e nós que fazem parte do itinerário linguístico. Assim, mediante o que discutimos na presente dissertação, passamos a apresentar a nossa rede taxonômica, construída a partir dos constructos selecionados no CLIBA. Vejamos a Figura 24.

Figura 24 – Rede taxonômica com o verbo *dar*



Fonte: Autoria própria.

Na rede taxonômica com o verbo *dar* a partir do CLIBA, vemos que, na parte mais alta da hierarquia, está representado o esquema, temos, então, a forma [X dar → Y prep. → Z]. Desse esquema maior, derivam os subesquemas que estão em um nível mais abaixo da rede e que representam as categorizações ao qual o *dar* pertence. Através da maleabilidade e dinamismo com que a língua é forjada, os subesquemas instanciam novos nós na rede e formam as microconstruções que são capturadas a partir de cada constructo.

No subesquema [X dar Y concreto p/ Z], encontramos as expressões que são categorizadas com verbo pleno. Nos exemplos *dar um ônibus* e *deram uma apostila*, conseguimos perceber o valor de transferência expresso pelo *dar* na construção. Na mesma direção, o subesquema [X dar Y abstrato p/ Z] nos mostra o verbo *dar* com função de verbo pleno, uma vez que está presente o valor de transferência. Nos exemplares *dou a vitória* e *dei o conhecimento*, o que se transfere são objetos que estão no plano abstrato, respectivamente vitória e conhecimento.

Na análise da rede taxonômica, ainda podemos observar o subesquema [dar (x)], em que podemos detectar o *dar* exercendo função de verbo não pleno, assim, como exemplificam os fragmentos *dá tudo* e *dá uma dó*, interpretamos que o uso do *dar* perde o seu valor canônico e pode equivaler a um outro verbo, a exemplo de fazer e sentir. Como verbo suporte, encontramos, na rede taxonômica, as expressões *dando risada* e *dar uma parada*. Observamos que o subesquema [*dar* + *SN* (*uma x*)] representa o verbo esvaziado de significação que se junta ao sintagma para ganhar um novo sentido, nesse caso, rir e parar. Já no subesquema [dar + prep.+ oração], como é marcado pela impressão e subjetividade do falante, temos como representação do *dar* na função de suporte modal. Os exemplos *num dá pra negá* e *dá pra evoluir* demonstram o valor de possibilidades para os acontecimentos frente aos contextos em que o verbo foi empregado.

Na rede, encontramos também as expressões idiomáticas que se configuram por sua alta carga semântica e pela rotinização. Por isso, nos exemplos trazidos na rede, *dar certo* e *dar brecha*, visualizamos construções que se configuram como idiomáticas, pois só é possível visualizá-las como um único bloco. O verbo *dar* na categoria híbrida também compõe essa rede taxonômica. Por meio do *continnum* conseguimos interpretar os significados do *dar* a partir do contexto em que é empregado. Observamos que, nos fragmentos *dá mais regalia* e *deu a maió força*, ampliando o olhar para o contexto, conseguimos verificar que o *dar* pode pertencer tanto a uma categoria com a outra, a exemplo de verbo predicador pleno abstrato e não pleno e predicador verbo-suporte e pleno abstrato.

6 ABORDAGENS COM O VERBO *DAR* NO MUNICÍPIO DE IBICOARA-BAHIA: ESTUDO E REFLEXÃO NA INTERFACE COM O ENSINO

*E DÁ para gente ensinar
aprender,
compreender
viver...
DÁ para sentir a educação
rasgando nosso íntimo,
desbotando nosso preconceito,
apagando nossa ignorância.
DÁ para sonhar com gente educando gente
e com uma escola melhor
onde a equidade seja uma ponte
a igualdade um alicerce
e os mestres orientadores de quem quer
aprender.
DÁ para fazer a sala de aula florescer
o preto sorrir, o pobre crescer
DÁ para ENSINAR, DÁ para acontecer
O que não DAR é para fingir nosso fazer.
Façamos!
Para permitirmos a educação sobreviver.*

Roberto Gomes

Mediante as análises que realizamos com o verbo *dar* na comunidade ibicoarense, consideramos relevante propor algumas reflexões a respeito de como a educação do município de Ibicoara- Bahia tem trabalhado o ensino de verbo e, especificamente, desse verbo. Nesse sentido, resgatamos propostas que, a nosso ver, podem ser (res)significadas e, posteriormente, abordadas no contexto da sala de aula, tendo em vista a perspectiva da língua em uso. Com essa ação, pretendemos, como sugere Paulo Freire (1987), propor a teoria na prática e, assim, contribuir com a comunidade de Ibicoara-Ba (e quiçá, outras) por meio da pesquisa realizada.

Para isso, procuramos, primeiramente, refletir sobre questões da língua, da linguagem e do ensino. Nesse sentido, buscamos apoio em autores como Bagno (2011), Bortoni-Ricardo (2005), Rosário e Lopes (2020), Travaglia (1996) e baseamo-nos em algumas implicações trazidas pela Base Nacional Comum Curricular- BNCC, principal documento norteador do ensino no Brasil, que ajudará a refletir como as instituições de ensino podem melhorar o fazer docente, ressignificar sua prática quando necessário e contribuir para que os alunos aprendam a Língua Portuguesa de forma autônoma e crítica, visando sempre à língua em seu contexto de uso. Desse modo, adiante, refletiremos sobre as propostas apresentadas acerca do conteúdo

verbal em alguns livros didáticos utilizados por professores da rede municipal de ensino de Ibicoara, bem como refletiremos, também, como esse objeto do conhecimento é mediado na prática de sala de aula.

Nosso intuito nesta seção, em suma, é o de perceber como os verbos são utilizados, quais enfoques são trazidos sobre verbo e, mais especificamente, sobre o *dar*, no que se refere à maneira como é explorado, em sala de aula, tanto por meio dos livros didáticos utilizados, como por meio de possíveis abordagens, enquanto conteúdo programático, e quais estratégias são utilizadas na proposição do ensino desse conteúdo a fim de que possamos, por meio da nossa pesquisa, contribuir para, sendo necessário, o ato de (re)pensar o fazer docente. Com esse propósito, organizamos esta seção do seguinte modo: na subseção 6.1 *Ensino e linguagem: instrumentos que direcionam*, falamos como o ensino e a linguagem contribuem para a formação cultural, social e pessoal do indivíduo e o que esperar da escola, lugar de interação e comunicação social; na subseção 6.2, *O estudo do verbo dar na comunidade de Ibicoara-Bahia: o que visualizamos nos livros didáticos*, analisamos 3 (três) coleções de livros didáticos para o 6º ano utilizados pelas escolas da cidade, a fim de entendermos como esses materiais trazem o ensino sobre o verbo e se, nesse estudo, o verbo *dar* é contemplado; na subseção 6.3, *Os desafios do ensino com verbo o dar: algumas reflexões e contribuições*, discutimos o resultado de uma pesquisa *online*, aplicada por nós a professores do município de Ibicoara-Bahia, via *Google Forms*, sobre o ensino do verbo *dar*. Propomos, por fim, dialogar com as categorias nas quais o verbo *dar* é encontrado na comunidade e, nesse âmbito, apontar alguns caminhos para o ensino de verbo, tendo o *dar* como ponto de partida.

6.1 Ensino e linguagem: instrumentos que direcionam

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo, que passou a orientar os caminhos (ferramentas) que devem ser trilhados pela educação brasileira desde 2018, há o reconhecimento de que o ensino deve ter foco no desenvolvimento de competências e habilidades. Essas ferramentas da aprendizagem têm como função levar até os estudantes os conhecimentos próprios da língua portuguesa, a exemplo dos conteúdos essenciais para a formação acadêmica do aluno, e, também, prepará-los para uma autonomia crítica frente às adversidades impostas pelo mundo do trabalho e pela sociedade de uma maneira geral.

O referido documento propõe uma educação baseada nos princípios da igualdade, da diversidade e da equidade. Isso significa que, em termos de educação, as escolas brasileiras devem oferecer condições de atender as suas demandas, observando esses princípios que são

primordiais na construção de uma educação que oportunize o conhecimento a todos sem distinções. Sobre isso, na BNCC, consta que

A BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza (BRASIL, 2018, p.15).

Nesse caminho, nossa reflexão parte da ideia de que os direitos de igualdade educacional são assegurados pela BNCC, e, assim, cabe a Educação Básica permitir o aprendizado de todos aqueles que a procuram. Entendemos, pois, que é, no contexto da sala de aula e nas diversas expressões de linguagem presentes no universo escolar, que o conhecimento deva ser mediado, construído e assegurado aos estudantes desde a Educação Infantil. Com isso, provocaremos não apenas a igualdade, mas, também, a equidade entre os cidadãos.

Nesse rumo, interessa-nos refletir acerca de como o ensino de Língua Portuguesa tem sido ofertado ao longo do tempo e, a partir dessa reflexão, propor, à luz da língua em uso, sobretudo no tocante aos estudos linguísticos, novos meios para fortalecer a prática pedagógica de professores que estão atuando no ensino desse Componente Curricular.

Oliveira e Cezário (2007), ao tratarem das contribuições da corrente funcionalista para o ensino, revelam que o professor de português tem como uma de suas principais tarefas desenvolver e aprimorar nos alunos a utilização dos recursos verbais orais e escritos. Assim, argumentam as autoras, esses alunos terão condições de se tornarem cada vez mais eficientes em termos linguísticos e agregarão condições de enfrentamento das necessidades impostas aos indivíduos pela sociedade em que estão inseridos. Sublinhamos, contudo, que essa não tem sido uma tarefa fácil, principalmente, no que tange ao desenvolvimento de um trabalho que seja, de fato, eficaz em relação ao conhecimento da língua para o professor de Língua Portuguesa. Em determinadas situações, faltam ao professor o conhecimento aprofundado da própria língua e os recursos que lhes permitam desenvolver um planejamento capaz de suscitar nos estudantes o gosto pelo aprender sobre o uso da língua, adequando-o, sobretudo, a situações cotidianas, estimulando-os, assim, a consciência da importância do aprimoramento das regras sistematizadas da língua que falam com o propósito de uma maior eficácia na interação.

Oliveira e Cezário (2007) afirmam que, em relação ao ensino tradicional de português, de modo geral, o formato adotado não tem conseguido atender e tornar os alunos, em especial, aqueles provindos de classes desprivilegiadas, efetivos usuários da norma padrão. As autoras

ênfatizam que, para os avanços nas diversas áreas científicas e sociais acontecerem, é preciso que a língua padrão, nas suas diversas manifestações, seja ensinada eficientemente. Ainda sobre a norma padrão, Bortoni- Ricardo (2005) acrescenta que

O prestígio associado ao português padrão é sem dúvida um valor cultural muito arraigado, herança colonial consolidada nos nossos cinco séculos de existência como nação. Podemos e devemos questioná-lo, desmistificá-lo, e demonstrar sua relatividade e seus efeitos perversos na perpetuação das desigualdades sociais, mas negá-lo não há como (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 14).

Percebemos o quanto a norma padrão, apesar de ser, nas palavras da autora, um instrumento que contribui para a perpetuação das desigualdades sociais, não pode ser negada, uma vez que, como variedade de prestígio, dá ao indivíduo condições de comunicar-se em todos os níveis sociais a que pertence. Dessa forma, podemos compreender que, mesmo em meio às adversidades, sejam elas, sociais, culturais ou econômicas, e frente aos inúmeros desafios recorrentes, as escolas precisam ensinar a norma padrão, uma vez que, para interpretar de forma coerente e eficaz os textos que se apresentam de diversos tipos e gêneros em situações de comunicação, é necessário o domínio dessa norma.

Isso, no entanto, não significa deixar de lado os conhecimentos prévios dos alunos, suas expressões culturais e linguísticas adquiridas na experiência de vida na comunidade. Nesse sentido, o professor precisa estar sensível e atento àquilo que pode ser (re)aproveitado e (res) significado na construção do conhecimento, inclusive, como forma de inclusão da diversidade linguística, cultural ou histórica. Somos, então, nessa conjuntura, provocados a pensar que, se, na condição de docentes da Língua Portuguesa, não estamos conseguindo, de modo geral, ser eficazes no ensino da norma padrão e, por conseguinte, não estamos conseguindo tornar os nossos alunos competentes no uso efetivo da língua como desejado, podemos provocar uma reflexão sobre a língua considerando o uso feito por eles como uma (nova) forma de aperfeiçoar o uso da sua língua materna?

Em termos de análise linguística, a BNCC traz uma proposta de como as instituições educacionais podem adequar o seu planejamento nos anos finais do Ensino Fundamental, para garantir aos estudantes a aquisição das habilidades e das competências que são próprias dessa etapa. No Quadro 7, encontramos essa proposta discriminada. Vejamos:

Quadro 7 – Procedimentos e estratégias (meta) cognitivas – Eixo da Análise Linguística/ Semiótica
– BNCC, 2018

Textos orais	Essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, intensidade, altura, clareza de articulação, variação linguística adotada, estilização etc. -, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade.
Estilo	Serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos de acordo com a situação de produção, com a forma e com o estilo de gênero.
Textos multissemióticos	A análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, acrescentando, nas imagens dinâmicas e nas performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementariedade e interferência etc., ou tais como: ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentossamplamento, na música.

Fonte: Autoria própria, adaptado da BNCC (2018, p. 80).

Os três eixos que compõem a estrutura da análise linguística proposta pela BNCC corroboram para dar ao aluno condições para sua plena formação. Nesse sentido, o Documento ressalta que os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos, que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens, estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental e que as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral (BRASIL, 2018, p. 81). Cabe-nos, na condição de docentes, contudo refletir se diante do que preconiza a BNCC, principalmente no que toca a análise da língua e suas diversidades, as escolas têm dado conta de cumprir com êxito a proposta de assegurar o conhecimento linguístico de modo a formar criticamente o indivíduo para o uso da linguagem nos diversos espaços em que está inserido.

Travaglia (1996) já discutia, na década de 90 do século passado, que o ensino de Língua Materna tem o objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos falantes, isto é, a capacidade de o falante empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. Na mesma direção, Bagno (2011) afirmou mais recentemente que faz um bom tempo que se firmou, entre os pesquisadores da área da educação linguística, a convicção de que a principal função da escola, em relação ao ensino de Língua Materna, é promover o letramento de seus aprendizes. Para que esse letramento aconteça, são necessárias, segundo este

linguista, atividades que contemplem os processos de leitura e escrita, bem como de fala e escuta, instrumentos fundamentais na aquisição do conhecimento crítico e autônomo.

Bagno (2011), ao discutir sobre o tema, concebe que o espaço da sala de aula deve ser o lugar para a reflexão sobre a língua e a linguagem e assevera que essa reflexão deve ser feita através de atividades epilinguísticas, assim, torna-se possível trilhar o percurso uso-reflexão-uso. Nessa perspectiva, salienta que as atividades epilinguísticas

[...] só podem ser feitas a partir de textos autênticos, falados e escritos, dos quais se possa depreender o funcionamento da língua na construção dos sentidos. O enfoque deve ser, portanto, essencialmente semântico-pragmático-discursivo: as reflexões sobre os aspectos especificamente gramaticais precisam ser lançadas contra esse pano de fundo semântico-pragmático-discursivo, de modo a conscientizar o aprendiz de que os recursos disponíveis na língua são ativados essencialmente para a produção de sentido e a interação social (BAGNO, 2011, p. 20).

Mediante argumento, depreendemos a importância dos textos autênticos tanto falados quanto escritos. É por meio dos textos extraídos da língua em uso que conseguimos visualizar como a língua está sendo realizada no dia a dia de seus falantes. Nesse sentido, existe uma gramática própria da língua ativa, que faz parte do itinerário linguístico de cada usuário. Desse modo, o enfoque semântico-pragmático-discursivo deve ser evidenciado no ensino da língua, o que favorece o fortalecimento das interações sociocomunicativas.

Na mesma direção, Lopes et. al (2020), no trabalho intitulado de *Fundamentos e Métodos para o Ensino de Língua Portuguesa*, afirmam que a competência discursiva é o principal objetivo do ensino da Língua Materna. Assim, as linguistas apontam que os professores precisam verificar quais as habilidades linguísticas os alunos não possuem ou, ainda, dominam parcialmente. Dessa forma, tomando o texto como principal instrumento para o desenvolvimento das competências discursivas, intencionamos garantir que as habilidades relacionadas à leitura/escuta e escrita/fala que são também apontadas pela BNCC serão consolidadas através das diversas práticas e metodologias oriundas da base textual e nesse rumo, o texto ganhará notoriedade e passará a ser o centro da análise. Assim, como os autores, entendemos que é, por meio dos textos, que os discentes entram em contato com as habilidades de leitura/escuta e escrita/fala da sua língua.

Outra questão referida por Lopes et. al (2020) trata-se da perspectiva do ensino de gramática contextualizada e produtiva. Segundo os autores, nas abordagens textuais, prioriza-se a abordagem espiral, aquela em que os conteúdos gramaticais vão sendo trabalhados à medida que são instrumentais para os textos e/ou habilidades que devem ser desenvolvidas. Tal

prática tão costumeira caracteriza-se por ser pouco adequada para a aprendizagem de elementos linguísticos e, por conseguinte, de uma língua, já que, como sugere os autores, a gramática de uma língua não se restringe à estrutura do período, para, além disso, há, nesse caso, questões como a macrossintaxe do discurso e/ou fatores de textualidade, por exemplo, que podem ser instigados à discussão elementos que, sem dúvida, precisam ser mediados no contexto do ensino para que haja um domínio mais efetivo das competências e habilidades linguísticas por parte dos discentes.

Em consonância ao que está postulado nesta subseção, vimos que há necessidade de se trabalhar, na Educação Básica, com uma gramática que não vise apenas os aspectos normativos que regem o uso da língua, mas que leve em consideração a gramática da língua. Isso significa dizer que o trabalho de análise linguística, tendo o texto como centro, deve levar o aluno à reflexão de que a todo instante ele faz uso da gramática e que essa é utilizada para fins discursivos. À vista disso, defendemos a hipótese de que as construções linguísticas, empregadas no ato comunicativo, são dotadas de efeitos e sentido e devem ser percebidas e empregadas com proficiência, tanto em textos na modalidade escrita como em textos na modalidade oral.

Por fim, posicionamo-nos, também, contrários à abordagem espiral (LOPES et. al, 2020) presente nos Livros Didáticos. Nessa abordagem, os conteúdos referentes à gramática vão sendo desenvolvidos à medida em que são instrumentais para o texto. Assim, compreendemos que o LD, principal subsídio utilizado pelo professor, não prioriza a aplicação do conteúdo programático de modo a garantir que as abordagens em torno de um determinado conteúdo ultrapasse os limites do que a gramática normativa preconiza, sobretudo no tocante à temática verbal.

Após termos refletido sobre as perspectivas do ensino de Língua Portuguesa alinhadas ao que propõe a BNCC e termos tecido algumas considerações de linguistas acerca da língua e da linguagem, passaremos à subseção 6.2, intitulada *o estudo do verbo dar na comunidade de Ibicoara-bahia: o que visualizamos nos livros didáticos?*

6.2 O estudo do verbo *dar* na comunidade de Ibicoara-Bahia: o que visualizamos nos livros didáticos?

Para a discussão sobre Livro Didático (LD), trouxemos três exemplares: *Se Liga na Língua: leitura, produção de texto e linguagem*, *Portugues conexão e uso*, *Tecendo Linguagens* de autoria de Ormundo; Siniscalchi (2018); Delmanto; Carvalho (2018); Oliveira, Araújo

(2018). Esses livros foram selecionados por serem utilizados nas escolas da Rede Pública de Ibicoara-Ba e serem um dos principais subsídios que norteiam o trabalho pedagógico do professor. Em cada LD, observamos o conteúdo verbal para turma de 6º ano, uma vez que é, nessa etapa, que os livros abordam o verbo de forma mais enfática e minuciosa. Para melhor compreendermos como os LDs apresentam a temática verbal e propõe esse estudo, as coleções selecionadas para análise são importantes, pois favorecem a análise e nos dá condições para entendermos como os autores dialogam com o professor para a mediação do conteúdo em sala de aula.

O livro *Se Liga na Língua: leitura, produção de texto e linguagem* está organizado em 8 (oito) capítulos. Cada capítulo é subdividido em 10 (dez) subseções. Para cada subseção, os autores propõem conteúdos que vão da leitura à escrita. Contudo, neste volume, a nossa atenção está voltada para a subseção *Mais da língua*, porque, nessa parte, há a apresentação de um conjunto de informações e de atividades que estimulam reflexões sobre a língua e outras linguagens, aspecto que nos interessa.

No capítulo seis, *Anúncio e outros gêneros publicitários: a venda de produtos e ideias*, para começar a subseção *Mais da língua*, os autores introduzem o assunto sobre o verbo a partir da leitura da charge de Maurício de Souza (p.190) seguida de sete questões para serem respondidas, *à priori*, de forma oral. A intenção proposta é fazer com que os alunos percebam que, em suas respostas, utilizaram palavras que descrevem ação e, assim, associem a categoria verbal à ação. Na Figura 25, encontramos a proposta trazida pelos autores. Observemos.

Figura 25 – Exemplo de atividade para introdução do conteúdo sobre verbo

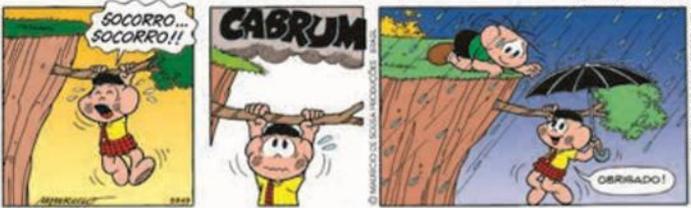
Mais da língua e Isso eu já vi
 CG: 1, 2, 3, 4, 7, 9, 10
 CEL: 1, 2, 3, 4
 CELP: 1, 2, 4, 5
 Habilidades: EF06LP04, EF06LP06, EF67LP32, EF69LP03, EF69LP05

Para iniciar o estudo, faça um aquecimento. Mostre aos alunos a pintura *Caçadores na neve*, de Pieter Bruegel (1565, Museu de História da Arte, Viena), e peça que construam frases como "Os pássaros voam" e "As roupas são escuras". Eles devem descrever a cena detalhadamente. Enquanto falam, anote os verbos e as locuções verbais na lousa usando a forma do infinitivo. Se necessário, induza-os, com perguntas, a usar verbos que expressem estado e fenômenos da natureza. Encerre a atividade apresentando o conceito de verbo. Para acessar a pintura, use a Wikipédia e aproveite o recurso do zoom.

Pra começar

Leia a tirinha com os personagens Cascão e Cebolinha.

Turma da Mônica Mauricio de Sousa



- 1** O que, provavelmente, aconteceu antes da cena retratada no primeiro quadrinho? *Sugestão: Cascão estava caminhando, não percebeu o abismo e só não caiu nele porque ficou pendurado em um galho de árvore.*
- 2** Como Cascão procura resolver seu problema? *Grita pedindo socorro.*
- 3** No segundo quadrinho, o personagem sente que a situação vai piorar. O que ele percebe? *Percebe que começará a chover.*
- 4** O humor da tirinha é provocado por uma solução inesperada para o problema de Cascão. Qual? *Cebolinha providencia um guarda-chuva para Cascão.*
- 5** Por que Cebolinha entendeu que essa era a solução mais adequada? *Porque, conhecendo Cascão, sabe que ele tem mais medo da água do que de*
- 6** Que relação existe entre Cebolinha e Cascão? *uma possível queda.*
Cascão e Cebolinha são amigos.
- 7** Como Cascão ficou após a ação de Cebolinha? *Cascão ficou grato e sentiu-se aliviado.*

Para responder às questões, você deve ter usado palavras que descrevem ações: *andar, caminhar, cair, pendurar, segurar, gritar, pedir, providenciar* etc. E também termos que indicam fenômenos da natureza, como *chover* ou *trovejar*. É provável, ainda, que tenha utilizado vocábulos que expressam estado quando tratou da relação entre os personagens (*Eles são amigos*) ou mudança de estado ao descrever os sentimentos de Cascão (*Ele ficou grato*).

190

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p. 190)

Como podemos visualizar na Figura 25, a atividade sugerida leva os alunos a pensarem palavras que indicam ação, a exemplo de *andar, caminhar, cair, pendurar, gritar, pedir, providenciar* etc. Antes, porém, de definir verbo, os autores introduzem os termos verbo auxiliar e locução verbal, empregando verbos como *ser, estar, ter, haver, ficar, continuar, querer, dever, ir*. Em seguida, conceituam o verbo e a locução verbal no mesmo período da seguinte maneira:

Verbo é uma palavra que expressa ação, fenômeno da natureza ou estado, associados à noção de tempo. Locução verbal é uma expressão formada por dois ou mais verbos. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.19).

Na continuidade da subseção, são apresentadas as flexões do verbo: pessoa, número, tempo e modo. E, após isso, há menção sobre regularidade e irregularidades verbal, apresentando os verbos *vender e escrever* como regulares e o verbo *dizer* como verbo irregular. Conforme podemos observar na Figura 26.

Figura 26 – Quadro de alguns verbos regulares e irregulares apresentados no livro

Verbos regulares		Verbo irregular
<i>vender</i>	<i>escrever</i>	<i>dizer</i>
Eu vendo	Eu escrevo	Eu digo (e não dizo)
Tu vendes	Tu escreves	Tu dizes
Ele vende	Ele escreve	Ele diz (e não dize)
Nós vendemos	Nós escrevemos	Nós dizemos
Vós vendeis	Vós escreveis	Vós dizeis
Eles vendem	Eles escrevem	Eles dizem

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p. 192).

Com o propósito de fixar o conteúdo, é apresentada uma série de exercícios que retoma as formas verbais, as locuções verbais, os tempos verbais e a ideia de verbo auxiliar e verbo principal. Na sequência, os autores trazem os modos indicativo, subjuntivo e imperativo a que os verbos pertencem e expõem um quadro como modelo de conjugação verbal a partir dos verbos *cantar*, *vender* e *partir*. Para finalizar, são indicados alguns exercícios acerca da temática.

Para introduzir e discorrer sobre as diversas ramificações do verbo, os autores utilizam uma interessante diversidade de gêneros textuais, a exemplo de tirinhas, charges, anúncios publicitários e cartum.

O livro *Tecendo linguagens*, de autoria de Tânia Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, está organizado em oito capítulos. A partir do capítulo 5, as autoras introduzem o conteúdo de verbo que vai sendo aprofundado até o capítulo 8. Na subseção *reflexões sobre o uso da língua*, é proposta a definição de verbo juntamente com os tempos e modos verbais. Para iniciar a discussão, as autoras recomendam uma atividade de leitura em que é possível localizar palavras que indicam ação, tais como: *deixou*, *revezaram*, *começou*, *terminou*. Em seguida, na página 148, apresentam a definição de verbo como sendo:

As palavras que exprimem ações que acontecem em determinado tempo fazem parte de uma classe gramatical chamada verbo (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 148).

Como a abordagem do tempo verbal, da locução verbal e dos modos verbais, uma série de exercícios que envolvem questões de leitura e interpretação é ofertada no exemplar em análise. As atividades selecionadas instigam os alunos a lerem, observarem e identificarem

em trechos de textos os tempos e os modos a que o verbo pertence. Os verbos que aparecem como exemplos são: *avaliar, levar, descartar, encontrar, estar, fazer, ajudar, amanhecer, retirar, aumentar*. Observemos na Figura 27 a atividade proposta pelos autores.

Figura 27 – Exemplo de atividade com verbos

2. Releia o trecho a seguir, extraído do primeiro parágrafo da notícia "Após Réveillon, garis retiram 290 toneladas de lixo de Copacabana".

A festa de Réveillon na praia de Copacabana deixou mais de 285 toneladas de lixo, recolhidas por 3 mil garis que se revezaram em uma operação que começou no domingo (31) e terminou na segunda-feira (1^ª) antes das 10h, segundo a Comlurb (Companhia Municipal de Limpeza Urbana).

- Nesse trecho, quais palavras exprimem ações? *Deixou, revezaram, começou e terminou.*

As palavras que exprimem ações que acontecem em determinado tempo fazem parte de uma classe gramatical chamada **verbo**.

3. Agora, observe as formas verbais destacadas em trechos da mesma notícia.

Apesar das autuações, o presidente da Comlurb, Rubens Teixeira, **avalia** que as pessoas **es-tão** mais conscientes e até **levam** o lixo para **descartar** em casa quando não **encontram** lixeiras.

"**Estamos** orgulhosos. **Fizemos** um grande trabalho. Mesmo com aumento de público em Copacabana, a quantidade de lixo **ficou** estável em relação ao ano passado."

Segundo a Comlurb, essas lixeiras **ajudaram** a reduzir o descarte de grandes volumes nas ruas, como embalagens de gelo e de cerveja, que costumam ser encontradas ao **amanhecer** na Avenida Atlântica após grandes eventos.

- Todas as formas verbais em destaque indicam ação? *Não. Avalia, levam, descartar, encontram, fizemos e ajudaram são verbos que expressam ações; estão, estamos e ficou são verbos que indicam estado; amanhecer é um verbo que expressa fenômeno da natureza.*

Fonte: Oliveira; Araújo (2018, p. 148).

Na Figura 27, os autores utilizam uma quantidade significativa de verbos no intuito de motivar os estudantes e, em seguida, questioná-los se as formas verbais percebidas indicam ação. Como podemos averiguar, os verbos que estão destacados (*avaliar, estar, levar, descartar, encontrar, estar fazer, ficar, ajudar, amanhecer*) divergem com relação a uma possível categorização semântica, pois uns indicam estado, outros fenômenos da natureza, outros indicam ação. Assim, constatamos que a proposta dos autores pretende propor uma reflexão para que os alunos consigam perceber as diferenças entre esses verbos.

No capítulo 6, as autoras se propõem a aprofundar o conteúdo. Assim, é feita uma apresentação pormenorizada de tempo e de modo verbais, elucidando o presente, o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito, sempre utilizando atividades que permitem a reflexão e os desdobramentos do conteúdo. No capítulo 7, a proposta é de trabalhar o modo indicativo e os tempos presente, pretérito perfeito, mais-que-perfeito e imperfeito, observando a distinção entre eles. Nas atividades sugeridas, identificamos a presença de verbos, como: *chegar, apresentar, mergulhar, abrir, topar, acordar, perguntar e ter* e, ainda, a abordagem do conteúdo de

concordância verbal. Já no capítulo 8, as autoras apresentam, complementando a discussão sobre os tempos verbais, o estudo do futuro do presente e do futuro do pretérito. Para mediar o conteúdo, os verbos utilizados como exemplos são: *mudar, assistir, ser, ir, lotar, ficar* entre outros. Embora os exercícios para fixação do conteúdo apresentem uma diversidade de verbos, em nenhum momento identificamos o verbo *dar* presente nessas propostas didáticas.

O terceiro livro que utilizamos na nossa análise foi *Português: conexão e uso*, dos autores Delmanto e Carvalho (2018). O livro está organizado em oito unidades. O conteúdo sobre o verbo inicia-se na unidade 5, na subseção *Reflexões sobre a língua*. Para começar, são sugeridos alguns exercícios a partir da leitura do gênero textual charges com o propósito de introduzir o assunto. Em seguida, outros gêneros textuais, como: notícia, matéria jornalística, capa de livros, piadas e tirinhas vão sendo apresentados com o objetivo de trabalhar as funções e as flexões do verbo. As Figuras 28, 29 e 30 exemplificam como estão didaticamente organizados os conteúdos no livro.

Figura 28 – Exemplo de atividades com verbos

Função e flexão dos verbos

1. Você conhece o gato Garfield e seu dono, Jon? Leia esta tira sobre eles.



DAVIS, Jim. *Garfield*. Disponível em: ctirinhasdogarfield.blogspot.com.br/2010/07/corrida.html. Acesso em: 9 out. 2018.

a) Na tira, Garfield aparece nos três quadrinhos. Seu rosto expressa uma mudança progressiva do primeiro ao último quadrinho. Descreva-a. *De um olhar de tédio, passa para uma expressão de interesse e, depois, de alegria.*

b) Pelo modo de se vestir de Jon e sua postura no segundo quadrinho, o que ele se prepara para fazer? *Uma corrida ou algum esporte.*

c) Os verbos predominam no texto dessa tira. Sem eles, apenas com os substantivos, as outras palavras e as imagens, é possível entender a razão da mudança de expressão de Garfield? *Resposta pessoal.*

d) Quais formas verbais poderiam ser usadas para completar os espaços que estão borrados? *Espera-se que os alunos, pela observação das imagens de cada quadrinho, indiquem formas verbais correspondentes ou semelhantes a: vou correr (primeiro quadrinho); vou ficar e comer (segundo quadrinho); temos e cumprir (terceiro quadrinho), usadas na tira original.*

2. Leia agora a tira completa, com as formas verbais.

Fonte: Delmanto; Carvalho (2018, p. 164).

Figura 29 – Exemplo de atividade com verbo

5. Leia agora um trecho desta notícia.

Chegada de frente fria pode trazer neve para o Parque Nacional do Itatiaia, RJ

Primeira vez que nevou na parte alta do parque foi em junho de 1985.
Esta semana foi registrada a menor temperatura do ano na reserva: -6,8 °C.

[...]

A primeira vez que **nevou** na parte alta do parque foi em junho de 1985. [...] Essa foi a vez mais intensa. Além de 1985, **nevou** também em 1988 e 2012.

Na madrugada de quinta-feira (29), a estação meteorológica do parque **registrou** a menor temperatura deste ano: -6,8 °C.

[...]

O Parque Nacional do Itatiaia **foi** criado em junho de 1937 e foi o primeiro parque nacional do país, de acordo com o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), que **administra** o local. [...]

CHEGADA de frente fria pode trazer neve para o Parque Nacional do Itatiaia, RJ. G1, 30 jun. 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rj/sul-do-rio-costa-verde/noticia/chegada-de-frente-fria-pode-trazer-neve-para-o-parque-nacional-do-italiaia-rj.ghtml>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

5. a) Essa noção não se mostra verdadeira, uma vez que a notícia informa a ocorrência de neve em um parque no Rio de Janeiro.

a) Dizem que no Brasil nunca neva. A notícia confirma essa noção?

b) No trecho, as formas verbais **registrou**, **foi** e **administra**, em destaque, referem-se a outros termos do texto. É possível identificar a quem se refere a forma verbal **nevou**? Por quê?

Não, porque o verbo **nevar** indica um fenômeno meteorológico que acontece por si só; não se refere a nenhuma pessoa ou ser.

c) Observe a imagem ao lado. Crie um texto curto sobre essa indicação de clima do momento, empregando os verbos **ventar** e **chover**.

Resposta pessoal. Possibilidade: Neste momento, chove, venta e a temperatura é de 13 graus em Cuiabá.

Os **verbos** são palavras que exprimem uma ação, um estado ou um fenômeno da natureza.



CLIMATEMPO Disponível em: <www.climatempo.com.br>. Acesso em: 12 out. 2018.

Figura 30 – Exemplo de atividade com verbo

Flexão dos verbos em relação ao tempo verbal

Vamos ver agora outro tipo de flexão, a expressão de tempo.

1. Leia esta piada.

O menino chega em casa no final do ano e diz:

— Pai, tenho uma notícia pra você!

— O que é? — pergunta o pai.

— Você não me prometeu uma bicicleta se eu passasse de ano?

— Sim, meu filho.

— Então se deu bem. Economizou um dinheirão.

LIVTIN, Aníbal. *Piadas (muito) bobas*. Cotia: Vergara & Riba, 2008.

- No contexto da piada, qual é o significado da fala do menino quando diz que o pai economizou um dinheirão?
Significa que o menino foi reprovado na escola.

2. O substantivo **dinheirão** está no aumentativo ou no diminutivo? Com que intenção o menino o empregou?
Está no aumentativo e foi utilizado para enfatizar ao pai que ele economizou uma grande soma de dinheiro ao não comprar a bicicleta.

3. No texto da piada, por que existem formas verbais que indicam a ocorrência do tempo presente e outras que indicam tempo passado no relato dos fatos?
Os verbos no presente indicam que a ação acontece no momento em que os personagens conversam; os verbos no passado são usados para narrar os fatos que já aconteceram, que são anteriores ao momento da conversa.

As pessoas do discurso são:

- a 1ª pessoa: quem fala;
- a 2ª pessoa: com quem se fala;
- a 3ª pessoa: aquele(a) ou aquilo de que se fala.

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 167).

Nas Figuras 28, 29 e 30, percebemos que os autores utilizam os gêneros textuais com a finalidade de explorar as variações da classe verbal. Sendo assim, os verbos que mais aparecem

no contexto desses gêneros são: *correr, ficar, comer, ter cumprido, registrar, ir, administrar, nevar, ventar, chover*. Como definição para o verbo, encontramos o seguinte enunciado:

Os verbos são palavras que exprimem uma ação, um estado, ou um fenômeno da natureza (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p.166).

A abordagem feita pelos autores acerca dos verbos instiga os alunos a pensarem sobre as formas verbais. Na Figura 28, através de uma tirinha, é possível com a ajuda de o professor, levar os estudantes a refletirem quais as formas verbais podem preencher as lacunas no texto. Assim, esperamos que os alunos consigam inferir as formas verbais corretamente. Já na Figura 29, o gênero textual sugestionado é a notícia. É proposta a reflexão sobre as formas do verbo, desse modo, é solicitada que os alunos produzam texto utilizando os verbos *ventar* e *chover* no intuito de que percebam que essas formas dizem respeito a fenômenos da natureza. Na Figura 30, é apresentada uma piada como gênero textual, o que se pede está relacionado à flexão verbal, pois aparecem verbos indicando o tempo presente e outro tempo passado.

Verificamos, a partir do exposto, que há, nos livros didáticos, uma diversidade de gêneros textuais propostos como forma de ensinar o conteúdo verbal. Contudo, compreendemos que as abordagens trazidas pelos autores estão pautadas na tradição gramatical, uma vez que o ensino começa a partir de um determinado texto, mas o que são propostas como atividades reflexivas não direcionam à pesquisa ou, por exemplo, à percepção do sentido a partir do uso dos verbos em categorias não prototípicas. O que vemos é o modelo espiral, conforme mencionamos, em que, ao sair do texto, as questões tendem a manter-se dentro dos padrões normativos.

Após refletirmos as propostas pedagógicas estabelecidas pelos autores nas três coleções selecionadas, notamos que não houve nenhuma menção ao nosso objeto de pesquisa, o verbo *dar*, bem como nenhum exemplo ou atividade referente. Nesse sentido, entendemos que, apesar da produtividade desse verbo, nos diversos contextos de uso, o *dar* não é explorado, a rigor, nesses Livros Didáticos. Diante desse resultado, perguntamo-nos se esse verbo em análise seria explorado em sala de aula independentemente de estar presente no LD e, assim, como forma de averiguar isso realizamos uma pesquisa com professores do município.

6.3 Os desafios do ensino com o verbo *dar* no município de Ibicoara-Bahia: algumas reflexões e contribuições

Nesta subseção, propomo-nos a refletir sobre o ensino do verbo *dar* nas escolas do município de Ibicoara- Bahia. Nesse sentido, decidimos realizar uma pesquisa *online*, através da plataforma *Google Forms*, com professores de Língua Portuguesa que integram a Rede Municipal de Ensino de Ibicoara e que estão atuando em sala de aula a fim de compreendermos como esse verbo é ensinado pelos professores de português nas escolas do município.

Ao todo, foram convidados a participar da pesquisa, respondendo ao formulário, 14 (catorze) professores de português que compõem o quadro docente das seis escolas que atendem ao Ensino Fundamental dos Anos Finais, no município de Ibicoara-Bahia. O formulário consta da apresentação inicial, do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, das informações pessoais dos participantes como nome completo, e-mail, escola em que atuam, além de 10 (dez) questões a respeito de como os professores observam e percebem o verbo *dar* em seu planejamento (APÊNDICE). No Quadro 8, estão elencadas as perguntas que foram disponibilizadas no formulário.

Quadro 8 – Perguntas da pesquisa *online* – formulário *Google Forms*

1. Na proposta curricular que você, professor (a) de Língua Portuguesa, utiliza em sua(s) turma(s), há o conteúdo sobre a classe gramatical verbo?
2. Ao trabalhar com esse conteúdo, você utiliza outros materiais além do livro didático?
3. Nesse(s) material (is) utilizado(s), há exemplos com o <i>verbo dar</i> ?
4. Em caso de resposta afirmativa, onde o <i>verbo dar</i> aparece?
5. Na linguagem cotidiana dos seus alunos, você costuma observar se há o uso do <i>verbo dar</i> ?
6. Se sim, percebe como é realizado esse uso? Lembra-se de algum exemplo?
7. Na pesquisa linguística que estamos desenvolvendo, categorizamos 5 (cinco) usos do verbo <i>dar</i> , a saber: verbo pleno (<i>Minha mãe me deu uma camisa</i>); verbo pleno abstrato (<i>Eu tenho que dar atenção pros meninos</i>); verbo não pleno (<i>Nenhum filho dá benção pros pais</i>); verbo suporte ([...] <i>clima frio, aí às vezes dá uma esquentadinha</i>); expressões idiomáticas (<i>Pedi a Deus que dê certo</i>). Em sala de aula, já houve algum exercício ou pergunta sobre algum desses tipos?
8. Em caso de resposta afirmativa, qual (is)?
9. Você considera importante um trabalho em sala de aula a partir dessas reflexões sobre a língua em uso, em particular sobre o uso que os alunos fazem e conhecem sobre o <i>verbo dar</i> ?
10. Você considera importante um trabalho de análise linguística em sala de aula com exemplos de fala dos ibicoarenses?

Fonte: Autoria própria.

Como resultado da nossa pesquisa, averiguamos que, dos 14 (catorze) professores convidados a participar dessa pesquisa linguística, apenas nove responderam ao formulário. Quanto aos demais, acreditamos que um dos possíveis motivos de não terem respondido ao questionário deve-se à rotina de trabalho ou mesmo por não se sentirem à vontade para responder as nossas perguntas. Conhecendo o perfil de cada um, afirmamos que são professores comprometidos com o seu fazer pedagógico e, diante da decisão em não responder, consideramos para a análise os 9 (nove) questionários que nos foram reenviados com respostas. Vejamos os resultados obtidos, a partir de cada questão na Tabela 5.

Tabela 5 – Resultados quantitativos da pesquisa *online* sobre o verbo *dar* no município de Ibicoara-Bahia

PERGUNTAS DO FORMULARIO	Sim	Não	Mat. Produzido	Livro Didático	Outros
Na proposta curricular que você, professor (a) de Língua Portuguesa em sua(s) turma(s), há o conteúdo sobre a classe gramatical verbo?	09	00	-	-	-
Ao trabalhar com esse conteúdo, você utiliza outros materiais além do livro didático?	09	00	-	-	-
Nesse(s) material (is) utilizado(s), há exemplos com o verbo dar?	08	01	-	-	-
Em caso de resposta afirmativa, onde o verbo dar aparece?			06	02	01
Na linguagem cotidiana dos seus alunos, você costuma observar se há o uso do verbo dar?	07	02	-	-	-
Na pesquisa linguística que estamos desenvolvendo, categorizamos 5 (cinco) usos do verbo <i>dar</i> , a saber: Verbo Pleno (<i>minha mãe me deu uma camisa</i>), verbo pleno abstrato (<i>eu tenho que dar atenção pros meninos</i>); verbo não pleno (<i>nenhum filho dá benção pros pais</i>); verbo suporte (<i>clima frio, aí às vezes dá uma esquentadinha</i>); expressões idiomáticas (<i>pedi a Deus que dá certo</i>). Em sala de aula, já houve algum exercício ou pergunta sobre alguns desses tipos de uso?	06	03	-	-	-
Você considera importante um trabalho em sala de aula a partir dessas reflexões sobre a língua em uso, em particular sobre o uso que os alunos fazem e conhecem sobre o verbo dar?	09	00	-	-	-
Você considera importante um trabalho de análise linguística em sala de aula com exemplos de fala dos ibicoarenses?	09	00	-	-	-

Fonte: Autoria própria.

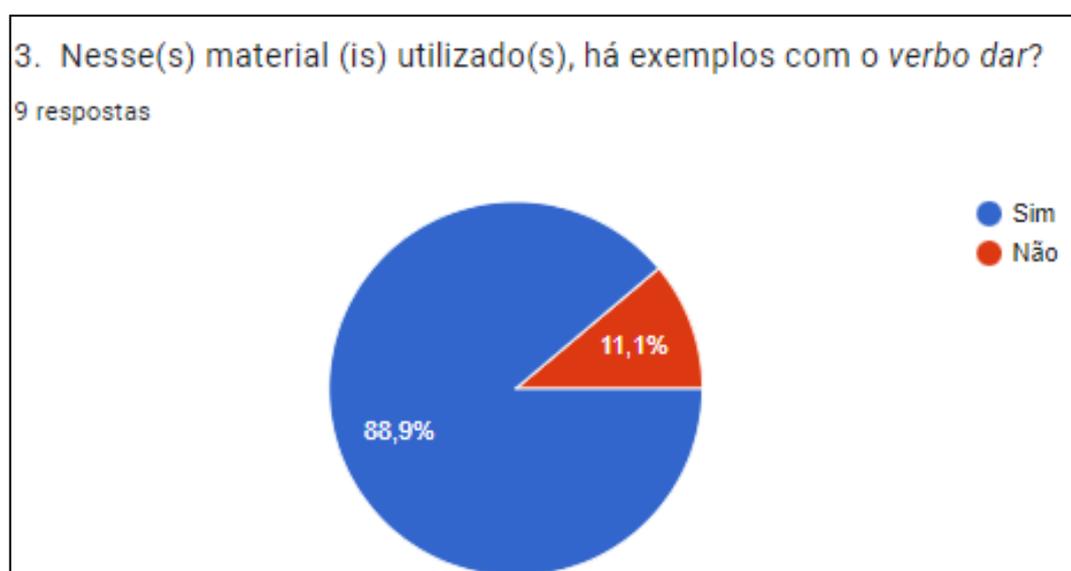
Observamos que, em relação à pergunta que trata acerca da proposta curricular apresentar o conteúdo sobre verbo, os nove professores responderam positivamente, o que representa um percentual de 100% dos professores que responderam o formulário. Nesse primeiro momento, julgamos importante começarmos o diálogo por meio do ensino do verbo,

mesmo hipotetizando, em função da escolha dos professores e das séries que lecionam, que todos fossem apresentar uma resposta afirmativa.

Ainda identificamos que 100% dos professores utilizam, além do livro didático, outros materiais na mediação do conteúdo em sala de aula.

Quando perguntados sobre o verbo *dar* aparecer nesses materiais, 8 (oito) professores responderam que *sim*, ao passo que um professor apontou que *não*. Vejamos o resultado apresentado no Gráfico 2.

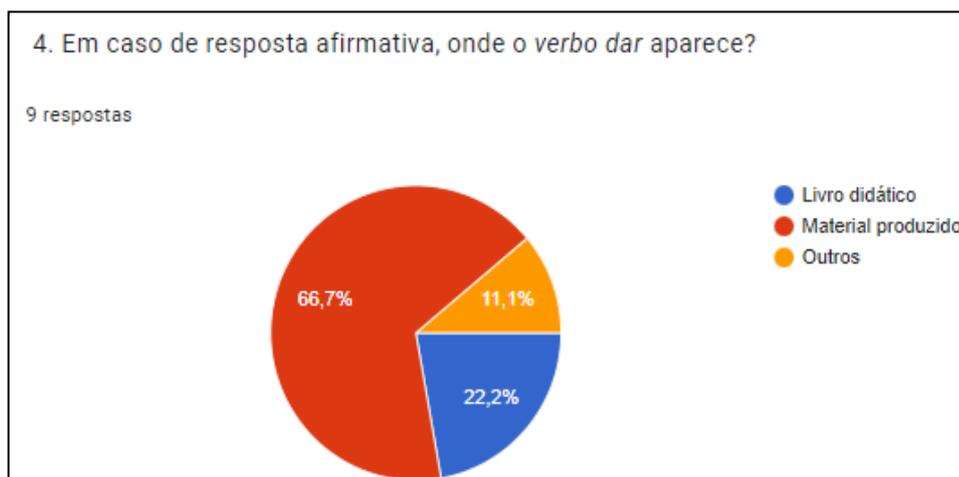
Gráfico 2 – Verbo *dar* utilizado como exemplos nos materiais produzidos por professores



Fonte: Autoria própria, com base nos dados coletados na pesquisa do *Google Forms*.

Nessa perspectiva, em termos de porcentagem, 88,9% dos professores consideram o uso do *dar* nos materiais que produzem em seu planejamento, já 11,1% não utilizam esse verbo como forma de exemplos nas aulas.

Segundo resultado obtido nesta pesquisa, seis professores disseram que o verbo *dar* está presente em materiais produzidos em seu planejamento, dois apontaram encontrar o *dar* em livro didático e um em outro tipo de material. Isso se dá pelo fato de que os livros didáticos, como constatado na subseção 6.2, na sua maioria, não apresentam nenhum exemplo ou não fazem menção a esse verbo. Observemos o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Tipos de materiais didáticos produzidos onde o *dar* aparece

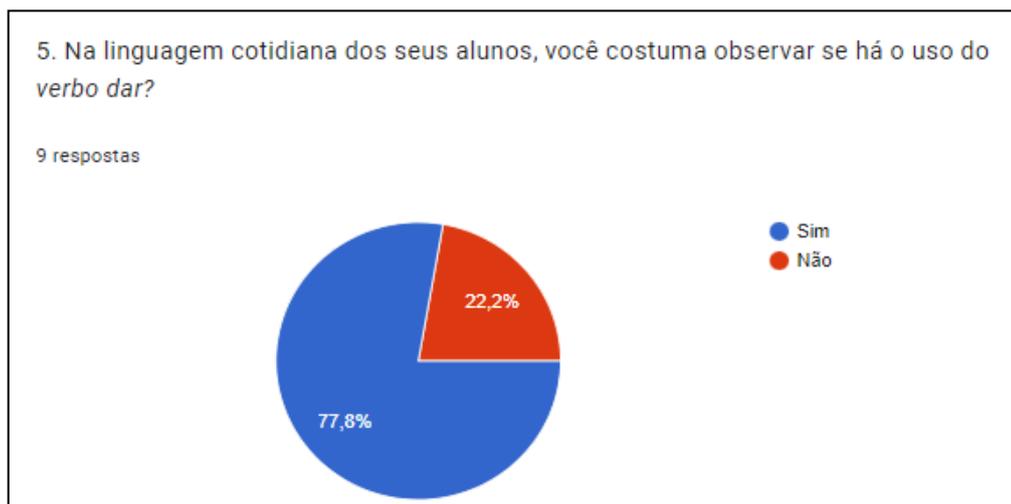
Fonte: Autoria própria, com base nos dados coletados na pesquisa do *Google Forms*.

Vimos por meio do Gráfico 3 que 66,7% dos professores afirmam que o *dar* aparece em materiais produzidos, ou seja, o professor, através da pesquisa em materiais diversificados, contempla o uso do verbo *dar* em seu planejamento, quer seja no plano anual, quinzenal ou diário. Isso demonstra que, embora os livros didáticos, de fato, não costumem apresentar ou trazer exemplos do verbo *dar* nos conteúdos que se referem a verbo ou fazem isso de forma pouco significativa, conforme a pesquisa que fizemos nos volumes do 6º ano em 3 Coleções de Livros Didáticos, os professores percebem a produtividade do verbo e o apresentam. Ainda acerca dessa temática, 22,2% dos professores afirmam ter encontrado o *dar* em livros, ao passo que 11,1% relatam que esse verbo aparece em outros tipos de materiais pedagógicos⁸.

Outro dado obtido refere-se à percepção dos docentes quanto às construções com o verbo *dar* no dia a dia dos alunos. Do total de nove informantes, sete expressaram que costumam atentar-se a esses usos, enquanto dois mencionaram não se atentar a essa questão. No Gráfico 4, visualizamos a representação desses dados.

⁸ Os tipos de materiais pedagógicos não foram especificados pelos docentes.

Gráfico 4 – O verbo *dar* na linguagem cotidiana dos alunos

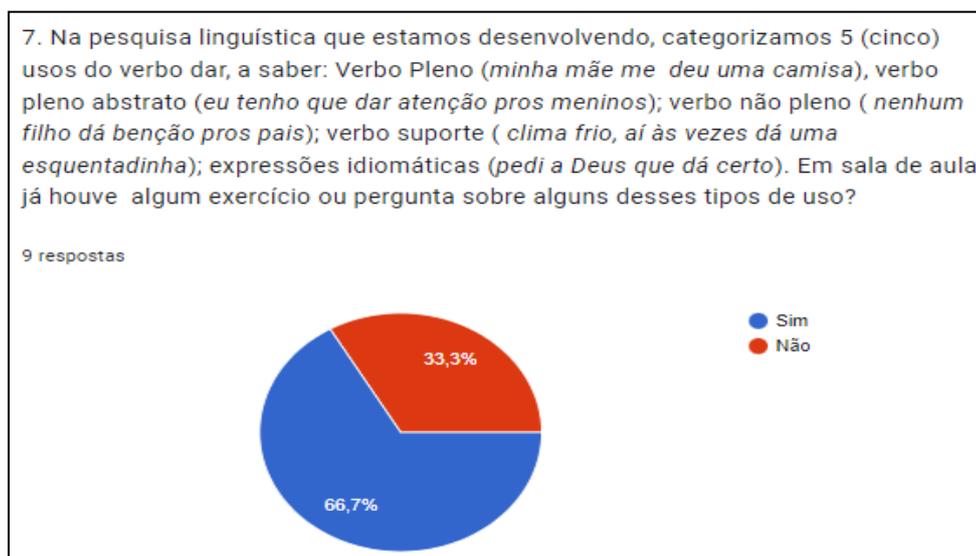


Fonte: Autoria própria com base nos dados coletados na pesquisa do *Google Forms*.

Constatamos que 77,8% dos professores que participaram da pesquisa afirmam que costumam observar o uso do verbo *dar* no dia a dia de seus alunos. Nesse sentido, demonstram que estão atentos à linguagem e à oralidade presentes no cotidiano escolar. Já 22,2% dizem não se atentarem a esses usos.

Sobre a pergunta das categorias em que dividimos o verbo *dar* e se esses professores já utilizaram algum tipo de exercício ou atividade voltado a elas, seis professores responderam que *sim*, que já utilizaram em sua metodologia atividades com alguma dessas categorias, três disseram *não ter feito uso*. Observemos os resultados no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Exercícios e perguntas sobre as categorias do verbo *dar* na sala de aula



Fonte: Autoria própria, com base nos dados coletados na pesquisa do *Google Forms*.

Como podemos perceber 66,7% dos professores disseram que já trabalharam com alguma das categorias a que o verbo *dar* apresenta conforme mencionamos na pergunta realizada, ao passo que 33,3% afirmaram que nunca usaram algum tipo de exercício para falar das categorias do verbo *dar*.

Quando perguntado sobre a importância do trabalho com a língua em uso, de maneira particular, a respeito do verbo *dar* no município, bem como a importância do trabalho de análise linguística a partir da fala dos ibicoarenses, nove professores responderam *sim*, ou seja, que consideram relevante esse tipo de atenção aos usos linguísticos da comunidade.

Nesta pesquisa empreendida, também apresentamos algumas questões abertas. Nesse sentido, consideramos relevante trazê-las, haja vista que elas têm relação com o processo de construção da prática pedagógica dos professores. Observemos o Quadro 9.

Quadro 9 – Resultado qualitativo da pesquisa *online* sobre o verbo *dar* no município de Ibicoara-Bahia

Perguntas abertas	Como é realizado o uso	Exemplos
Na linguagem cotidiana dos seus alunos, você costuma observar se há o uso do verbo dar? <i>Se sim, percebe como é realizado esse uso? Lembra-se de algum exemplo?</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nas conversas, no ambiente escolar. Durante uma conversa entre dois alunos no intervalo das aulas. Eles discutiam sobre tal verbo depois de uma correção de uma produção textual e foi notada, naquele momento, a falta de compreensão do uso do mesmo. Daí percebi a necessidade de uma explicação sobre como fazer o uso verbo (dar). Foram utilizados vários exemplos durante a aula; ✓ De acordo com o tempo e a conjugação do verbo "dar"; ✓ Na oralidade dos estudantes; ✓ Geralmente, é comum o uso do verbo no sentido de dar atenção, passar informações, no sentido de oferecimento. 	✓ Ele <i>deu</i> o lápis para mim;
		✓ Aquele menino nem sabe que é
		✓ a vaca que <i>dá</i> o leite;
		✓ Isso não vai <i>dar</i> certo.
		✓ Ele <i>deu</i> com o pé na porta;
		✓ A gente <i>deu</i> sorte!
		✓ Eles <i>deram</i> gargalhadas do menino;
		✓ Minha mãe me <i>dá</i> presentes;
		✓ Vamos <i>dar</i> "parabéns a/ ao aniversariante",
		✓ "Dá atenção ao que professor está falando!",
		✓ "Me <i>dá</i> um pedacim de um; pouquim de."
		✓ "Quem te <i>deu</i> o presente?",
✓ "Estou com dificuldade, <i>dá</i> para me ajudar?"		
✓ Tomara que tudo se revolva sem <i>dar</i> confusão.		

<p>Na pesquisa linguística que estamos desenvolvendo, categorizamos 5 (cinco) usos do verbo dar, a saber: Verbo Pleno (minha mãe me deu uma camisa), verbo pleno abstrato (eu tenho que dar atenção pros meninos); verbo não pleno (nenhum filho dá benção pros pais); verbo suporte (clima frio, aí às vezes dá uma esquentadinha); expressões idiomáticas (pedi a Deus que dá certo). Em sala de aula, já houve algum exercício ou pergunta sobre alguns desses tipos de uso? <i>Em caso resposta afirmativa qual (is)?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não; ✓ Eu tenho que <i>dá</i> atenção para as pessoas; ✓ <i>Dá e dar</i>; ✓ Nenhuma; ✓ Professora qual é a forma correta de falar é <i>dá</i> ou <i>dar</i>? ✓ Pleno e pleno abstrato; ✓ 1° e 2° linha; ✓ Todos.
---	---

Fonte: Autoria própria com base nos dados coletados na pesquisa do *Google Forms*.

No Quadro 9, conseguimos visualizar, a partir das questões subjetivas a forma pela qual os professores percebem o uso do *dar* no dia a dia de seus alunos. Assim, com as respostas dos docentes, podemos verificar que alguns professores relatam que é, no ambiente escolar, durante os momentos de conversa (oralidade) entre os alunos ao conjugarem o verbo (*dá/ dar*), que os usos aparecem. Em relação aos exemplos, encontramos algumas respostas do tipo: *Ele deu o lápis para mim* com o *dar* funcionando na sua forma prototípica; *Aquele menino nem sabe que é a vaca que dá o leite*, no qual o verbo *dar* está atuando como verbo não pleno, no sentido de produzir; *Isso não vai dar certo/Ele deu com o pé na porta*, que funcionam como expressões idiomáticas; e exemplos com o *dar*, funcionando como pleno abstrato em *Dá atenção ao professor que está falando*.

Quando os professores foram questionados se já utilizaram algum exercício ou pergunta em relação às categorias de verbo pleno, verbo pleno abstrato, verbo não pleno, verbo suporte, e expressão idiomática, categorias utilizadas em nossa pesquisa, as respostas, em sua maioria, conforme prevíamos, foram *não*, *nenhuma*. Encontramos, no entanto, respostas com uso de exercício para o verbo pleno e pleno abstrato e a resposta de um professor que afirmava utilizar exercícios para trabalhar essas categorizações.

No desenvolvimento da nossa pesquisa com o verbo *dar*, vimos que esse verbo é muito produtivo, pois apresenta uma grande quantidade de construções que podem ser notadas na fala do povo ibicoarense. Nesse sentido, diante das reflexões que realizamos nesta seção, tendo a perspectiva funcionalista com uma âncora e um olhar cuidadoso para a língua em uso, buscamos apontar algumas sugestões de como os professores de Ibicoara-Bahia, podem, à luz da nossa pesquisa, ampliar a sua prática pedagógica e desenvolver estratégias na mediação e na construção do conhecimento a partir do conteúdo presente nesta dissertação.

Nesta perspectiva, enfatizamos que o pesquisador reconhece o quão é válida a proposta de trabalho com o verbo *dar* no contexto da sala e aula, uma vez que na pesquisa via *Google*

Forms que realizamos, em sua maioria, sinalizaram que o *dar* é contemplado de alguma forma em seus materiais pedagógicos. Neste diapasão, concordamos que podemos ampliar os conhecimentos em torno do ensino do verbo *dar* para além do que a gramática normativa propõe, uma vez que ao perguntamos acerca da importância de se fazer análise linguística a partir das falas dos ibicoarenses por meio do CLIBA obtivemos 100% de respostas positivas. Desse modo, o CLIBA, importante subsídio pedagógico, contribuirá para a ampliação dessa temática e possibilitará a introdução de novas metodologias na prática docente, dando ênfase nas questões da língua em uso, tendo o *dar* como ponto de partida.

No Quadro 10, apresentamos algumas ideias e propostas de como a equipe pedagógica da escola, juntamente com o professor pode organizar o ensino do verbo, tendo o *dar* como um ponto de partida, considerando que este se apresenta com bastante relevância no falar ibicoarense, conforme já mencionamos.

Quadro 10 – Proposta de trabalho com verbo, tendo o *dar* no município de Ibicoara-Bahia

ATIVIDADE	PROPOSTAS
ATIVIDADE DE ENSINO	<p>Fazer relato oral e reflexivo da importância da língua em uso, discorrendo, sobretudo, a respeito da principal função da língua na comunicação/interação entre os falantes e comentando a relevância que o <i>verbo</i> exerce na prática discursiva.</p> <p>Material de apoio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus</i>, Travaglia (1996); ✓ <i>Nós Chegemos na Escola e Agora?</i> Bortoni- Ricardo (2005); ✓ <i>Gramática Pedagógica do Português Brasileiro</i>, Bagno (2011); ✓ <i>Fundamentos e métodos para o ensino de Língua Portuguesa</i>, Rosário e Lopes (2020).
	<p>Mapear todos os elementos de uma dada categoria morfológica;</p> <p>Categorizar os verbos <i>dar</i> e, a partir, dos verbos mapeados nas entrevistas realizar a classificação proposta por Gomes de Jesus (2023).</p> <p>Material de apoio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dissertação: <i>A Construção Dar na Comunidade de Ibicoara–Ba: Um Estudo Centrado no Uso</i>, Gomes de Jesus (2023);
	<p>Realizar um estudo sobre verbo, observando as suas características (tempo, modo, formas verbais etc.) com os exemplos extraídos do CLIBA, ressaltando sempre a língua em uso.</p> <p>Material de apoio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Corpus CLIBA</i>, Gomes de Jesus, et.al (2021); ✓ Dissertação: <i>A Construção Dar na Comunidade de Ibicoara– Ba: Um Estudo Centrado no Uso</i>, Gomes de Jesus (2023).
	<p>Observar os tipos de construções e fazer análise linguística com rigor de detalhes, para perceber como o verbo <i>dar</i> se apresenta em cada fragmento dos textos orais/ escritos.</p> <p>Material de apoio:</p>

	<p>✓ Dissertação: A Construção <i>Dar</i> na Comunidade de Ibicoara–Ba: Um Estudo Centrado no Uso, Gomes de Jesus (2023).</p>
	<p>1. Relacionar as construções do verbo <i>dar</i> e descobertas a outros verbos que aparecem na língua em uso.</p> <p>Material de apoio:</p> <p>✓ Dissertação: A Construção <i>Dar</i> na Comunidade de Ibicoara–Ba: Um Estudo Centrado no Uso, Gomes de Jesus (2023).</p>
<p>ATIVIDADE DE PESQUISA</p>	<p>Organizar atividade de pesquisa para que os alunos possam observar o efetivo uso da língua no cotidiano das pessoas (pesquisa com membros da família, da rua/bairro, da comunidade religiosa), a fim de analisar as construções com o verbo <i>dar</i> e outros verbos.</p> <p>Material de apoio:</p> <p>✓ Dissertação: A Construção <i>Dar</i> na Comunidade de Ibicoara–Ba: Um Estudo Centrado no Uso; <i>Corpus</i> CLIBA, Gomes de Jesus (2023).</p>
<p>ATIVIDADE DE EXTENSÃO</p>	<p>Propor aos professores (as) da Rede Municipal de Ensino, sobretudo, aos da área de linguagem, conhecer o <i>Corpus</i> Linguístico de Ibicoara-Bahia-CLIBA, como foi pensado e criado, as motivações, organização, estruturas etc. Essa atividade pode ser feita por meio de entrevista com membros do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em (Sócio) Funcionalismo / Grupo Janus de Ibicoara-Ba.</p> <p>Material de apoio:</p> <p>✓ Artigo: O <i>Corpus</i> Linguístico de Ibicoara-Ba: caminhos e descobertas com base no vernáculo ibicoarense, Gomes de Jesus et.al (2021).</p>

Fonte: Autoria própria.

No Quadro 10, apresentamos algumas sugestões, seguidas de sugestão de material de apoio, para que os professores, juntamente com a equipe pedagógica das escolas municipais de Ibicoara-Bahia, possam trabalhar com o verbo *dar*, colocando-o como um ponto de partida. Entendemos que o conteúdo da classe gramatical verbo, nos anos finais do Ensino Fundamental, além de ser extensa, é bastante complexa. Nesse sentido, observando a produtividade do *dar* na comunidade de Ibicoara-Bahia, propomos um olhar reflexivo sobre o uso da língua no cotidiano dos estudantes, bem como sugerimos que se leve ao conhecimento da comunidade escolar o *Corpus* Linguístico de Ibicoara-Bahia, importante instrumento linguístico, que servirá de ferramenta e apoio para o fazer pedagógico de professores que compõem a rede escolar municipal.

Inserir o *dar* na construção do conhecimento verbal, após refletirmos nesta dissertação, significa compreender a quão expressiva é a língua em uso, uma vez construída por seus falantes, na diversidade comunicativa. Assim, diante das discussões apresentadas, além de conseguirmos pensar a realidade em que os alunos manifestam as diversas linguagens, tendo a língua como instrumento de interação, podemos avaliar que o ensino aprendizagem pode ocorrer a partir da própria experiência oriunda da língua em uso. Dessa forma, retomando Paulo

Freire, colocaremos a teoria, estudada em nível de pós-graduação *stricto sensu*, na prática, por meio de discussões, de pesquisa, de levantamento de dados e de reflexões. Dessa forma, a teoria que está presente na academia passará a ocupar o chão da sala de aula.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade desta dissertação, *A construção dar na comunidade de Ibicoara- Bahia: um estudo centrado no uso e suas implicações para o ensino*, se constitui em analisar as construções do verbo *dar* na comunidade de Ibicoara- Bahia. Para tanto, apoiamo-nos nos pressupostos da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), tomamos como referência, sobretudo, Oliveira e Rosário (2016), a partir dos postulados teóricos de Goldberg (1995); (2006, 2009); Traugott e Trousdale (2013) e Bybee (2016), entre outros.

A princípio, a introdução nos convida a conhecer o nosso objeto de pesquisa, o verbo *dar*. Para isso, trouxemos algumas abordagens sobre esse verbo e apresentamos exemplos da língua em uso. Em seguida, apontamos nossos objetivos, as perguntas e as hipóteses, o *corpus* que utilizamos na pesquisa desenvolvida e a organização da dissertação por seções.

Objetivando compreender o verbo *dar*, nosso objeto de estudo, na seção 2, *Do Funcionalismo clássico ao contemporâneo, o verbo dar percorre seu caminho*, trouxemos a abordagem teórica que sustenta a pesquisa, apresentando os principais teóricos dessa corrente e mesclando a teoria aos exemplos extraídos do *corpus* CLIBA para exposição dos pressupostos. Na Seção 3, *Os caminhos do verbo dar no contexto da língua em uso*, observamos o *dar* em dicionários a fim de entendermos como esses instrumentos tratam esse verbo, bem como na Tradição Gramatical, na Tradição Linguística e em alguns estudos contemporâneos selecionados, nos quais foram pesquisados e debatidos o comportamento do verbo *dar* na língua. Na Seção subsequente, *Na direção da metodologia: itinerários do dar na construção do conhecimento*, apresentamos, do ponto de vista metodológico, a organização da pesquisa empreendida. Assim, falamos sobre o método misto, responsável por auferir a natureza quali-quantitativa dos nossos dados; apresentamos o Município de Ibicoara- Bahia, trazendo algumas informações relevantes sobre o município onde o *corpus* foi realizado; e expomos de forma mais detalhada o CLIBA.

Para compreendermos melhor o funcionamento do *dar* e o seu comportamento linguístico, na Seção 5, *Análise e descrição das ocorrências com o verbo dar: vários caminhos, muitas descobertas*, descrevemos, analisamos e interpretamos os padrões de construção *dar* que foram instanciados pelos falantes ibicoarenses no CLIBA. Nessa perspectiva, com o intuito de alcançarmos os objetivos específicos que traçamos, realizamos o mapeamento das ocorrências com o *dar* no PB, utilizando como instrumento de apoio o *corpus* CLIBA, e analisamos essas ocorrências por meio do método misto.

Nessa direção, tendo observado os padrões construcionais do *dar* que foram assentados no trabalho empreendido, a nossa pesquisa foi norteadas pelas seguintes questões:

- (i) Quais construções instanciadas pelo verbo *dar* são realizadas na variedade do Português Brasileiro falada no município de Ibicoara – BA?
- (ii) É possível haver a criação de novos subesquemas e microconstruções instanciados pelo verbo *dar* em sua rede construcional?
- (iii) Qual é a rede taxonômica do verbo *dar*, considerando, nesse caso, a perspectiva sincrônica?
- (iv) de que forma podemos estabelecer um diálogo entre a teoria centrada no uso, o objeto de estudo – verbo *dar*- e o ensino?

Como resposta à primeira questão, confirmamos as hipóteses de que as construções com o verbo *dar* instanciadas pelos falantes ibicoarenses no PB são construções oriundas de situações reais de uso em que é possível categorizá-las a partir dos contextos em que aparecem. Assim, é a partir da interação discursiva que essas construções, já existentes, vão se modificando, sofrendo pressões internas e externas e, com o tempo, passando pelo processo de construcionalidade.

Tomando a construcionalidade, defendida por Rosário e Lopes (2019) como o processo de relação estabelecida entre as construções na perspectiva sincrônica, afirmamos, como já apresentado ao longo da dissertação, que as construções *dar* partem dos esquemas mais gerais, em sua forma prototípica e, através do *continuum*, variam à medida em que os usuários a utilizam em seu discurso. Dessa forma, temos a criação de novos *types*, que podem ser mais esquemáticos ou menos esquemáticos em relação ao outro, bem como há *types* que são mais produtivos e outros que apresentam menor produtividade e, ainda, aqueles que são mais ou menos composicionais em sua estrutura.

Mediante a nossa análise, identificamos novos subesquemas que foram instanciados a partir do esquema $X_{dar} \rightarrow Y_{prep.} \rightarrow Z$. Os subesquemas encontrados na rede de construções projetada pelos falantes da comunidade ibicoarense, anotados nesta dissertação, são: (i) predicador de verbo pleno [X dar Y (concreto) para Z]; (ii) predicador de verbo pleno abstrato [X dar Y (abstrato) para Z]; (iii) verbo não pleno [DAR_X]; (iv) verbo suporte [DAR + uma (x)]; (v) verbo suporte modal [DAR + Prep. + O]; (vi) expressões idiomáticas e (vii) a categoria híbrida.

Para confirmarmos a segunda pergunta que interroga sobre a possibilidade de criação de subesquemas e microconstruções na rede, atestamos que, em relação aos subesquemas e *types* na estrutura da rede de construções com *dar*, os subesquemas são construídos pelos falantes a partir dos diferentes constructos, resultantes dos espaços interativos e da força argumentativa,

das demandas socioculturais, da intersubjetividade em que estão presentes, visto que, na situação de interlocução entre os usuários, foi possível encontrarmos essas variações com o objeto estudado.

Frente à produtividade do nosso objeto de estudo no CLIBA, com seus diferentes *types* e considerável frequência *token*, sobretudo nas categorias de verbo suporte e expressões idiomáticas, assim como tendo observado o grau de extensão nas construções, desenvolvemos a rede taxonômica sob o viés da perspectiva sincrônica. Nessa direção, concluímos que a nossa rede é formada a partir do esquema mais prototípico em que o sujeito agente transfere um dado objeto ao sujeito paciente [Xdar +Y + Z]. Assim, os subesquemas e as microconstruções, formadas a partir de construções existentes presentes na linguagem do povo ibicoarense, atestam a hipótese de que encontramos no falar particular de Ibicoara- Bahia as construções com *dar* que vão para além do seu sentido canônico (transferência). Nessa vertente, comprovamos que os diferentes aspectos semânticos e morfossintáticos são acionados, e o *dar* se apresenta na nossa rede construcional com sentidos diversos.

Na análise por nós empreendida nesta dissertação, mapeamos 632 (seiscentas e trinta e duas) ocorrências com o verbo *dar* e categorizamos esses constructos em 7 (sete) *types*, que ora apresentamos com a respectiva frequência: verbo pleno concreto (14%) (*dá o ônibus/ dá sapato/ dá camisa*), verbo pleno abstrato (4%) (*dá liberdade/ dá conhecimento/ dá vida/ dá vitória*), verbo não pleno (13%) (*dá fome/ dá calor/ dá sono*), verbo suporte (31%) (*dá risada/ dá apoio/ dá beijo*), verbo suporte-modal (8%) (*dá pra conciliar/ dá pra comer/dá pra fazer*), expressões idiomática (22%) (*dá certo/ dá bem/ dá brecha*), categoria híbrida (4%) (*dá prova/ dá força/ dá coisa*).

Após termos enveredado pelas análises linguísticas com o *dar* e constatado a sua produtividade na comunidade de fala dos ibicoarenses, na seção 6 *Abordagens com o verbo dar no município de ibicoara-Bahia: estudo e reflexão na interface com o ensino*, propomos a reflexão com o *dar* para o contexto da sala de aula. Nesta seção, discutimos acerca de questões da língua, da linguagem e do ensino. Fundamentados em autores como: Bagno (2011), Bortoni-Ricardo (2005), Oliveira e Cezário (2007), Rosário e Lopes (2020), Travaglia (1996), ampliamos o nosso olhar para a relação língua/linguagem/ensino, procurando demonstrar como esses instrumentos têm sido favoráveis na construção de uma educação de qualidade, sobretudo, no município de Ibicoara- Bahia. Para além dessas discussões, aventamos refletir como podemos contribuir para o melhoramento do ensino de verbo, em especial o *dar*, no contexto da sala de aula. Para isso, analisamos três livros didáticos que são ferramentas utilizadas por professores da rede no intuito de percebermos como eles abordam o *dar*. Assim, notamos que

os livros didáticos trazem propostas de trabalho com o conteúdo verbal, e todos eles apresentam, em suas subseções, questões que introduzem o conhecimento acerca dos verbos e a sua relação com a gramática e a língua. Percebemos que, a rigor, na parte destinada ao assunto verbo, os autores procuram definir o termo (verbo) e fazem menção a algumas de suas variações, apresentando verbos auxiliares, locuções verbais, verbos regulares e irregulares, os modos e tempos verbais etc. Contudo, identificamos que não há nenhuma proposta nesses instrumentos de apoio pedagógico que tratem do verbo *dar* e suas especificidades.

Para compor ainda essa seção, realizamos uma pesquisa via *Google Forms* com professores da rede para acrescer a visão de como esse verbo tem sido explorado dentro do ambiente escolar e apresentamos sugestões de propostas com o verbo e, em particular com o verbo *dar* a partir da tríade ensino, pesquisa e extensão. Como resultados obtidos, vimos que dos 14 (catorze) professores convidados a responder ao questionário, apenas nove o fizeram. Observamos que, quando perguntado sobre o conteúdo verbal estar na sala de aula, 100% dos professores disseram sim, afirmando que é um conteúdo estudado na rede. Em relação à utilização de outros materiais didáticos para tratar do conteúdo sobre verbo no contexto da sala de aula, 100% afirmaram que utilizam e asseguram, em sua maioria, que o *dar* está presente nesses tipos de materiais. Quando perguntado sobre observar o uso do *dar* na linguagem do dia a dia dos alunos, dos nove que responderam, sete afirmaram que fazem essa observação, ao passo que dois disseram não realizar essa reflexão. Sobre as categorias ao qual classificamos o nosso objeto de pesquisa, perguntamos aos professores se já houve atividades ou perguntas que contemplem esse conhecimento. Seis professores disseram que sim, afirmando que já realizaram atividade e ou fizeram perguntas aos estudantes acerca das categorias elencadas. Três docentes disseram que não. Afirmam que nunca propuseram atividades ou perguntas relacionadas a esse conhecimento das categorias acerca do verbo *dar*.

Como contribuições trouxemos propostas de trabalho com o verbo *dar* que, a nosso ver, servirão de apoio para a melhoria do ensino desse elemento verbal nas escolas do município de Ibicoara-Bahia. Desse modo, sugerimos algumas atividades de ensino, pesquisa e extensão como: (i) fazer relato oral sobre a importância da língua em uso; (ii) mapear elementos de uma categoria morfológica; (iii) realizar estudo observando as suas características com exemplos extraídos do CLIBA; (iv) observar os tipos de construções e fazer análise linguística com rigor de detalhes; (v) relacionar as construções do verbo *dar* e descobertas a outros verbos que aparecem na língua; (vi) organizar atividade de pesquisa para que os alunos possam observar o efetivo uso da língua em seu cotidiano.

Pela relação de proximidade existente entre a cidade de Ibicoara- Bahia e o município de Vitória da Conquista- Bahia, sugerimos posteriormente a comparação dos resultados obtidos do CLIBA com os *corporas* PPVC e PCVC, pois consideramos de grande valia essa comparação a fim de compreendermos como os fenômenos ocorrem e se há semelhanças nas construções com o *dar* nesses territórios. Concluímos com proposições e atividade de trabalho com o *dar* na cidade de Ibicoara- Bahia o que pode contribuir para ampliar o olhar e fomentar novas perspectivas na comunidade escolar ibicoarense.

Diante do exposto, ressaltamos a importância da pesquisa empreendida, uma vez que contribui para os estudos acadêmicos, pelo teor relevante dos pressupostos teóricos decorridos, dos dados analisados de forma minuciosa, das propostas e discussões acerca do verbo *dar* que se mostra produtivo e com uma significativa pluralidade na comunidade de fala de Ibicoara- Bahia, assim como a contribuição para o contexto escolar, tendo em vista que refletimos e aprofundamos como a pesquisa pode servir como aporte para o ensino de Língua Portuguesa de Ibicoara- Bahia, a exemplo da produção de materiais didáticos e de pesquisa, haja vista trazer as realizações e fenômenos linguísticos com o *dar* a partir de seu uso pelos falantes.

Salientamos, mediante discussão dos fenômenos com o *dar* e sob o aporte teórico da LFCU, que o nosso objeto de estudo e a pesquisa, aqui, realizada não estão esgotados. Assim, entendemos que, por sua significativa produtividade, podem aparecer outras formas verbais e outros fenômenos podem surgir à medida em que os falantes na interação discursiva vão moldando a língua, pois, como defendemos e constatamos, a língua tem uma estrutura maleável, dinâmica e heterogênea.

Ao findarmos esta dissertação, acordamos Furtado da Cunha e Tavares (2016) que defendem a língua como uma atividade social enraizada no uso comunicativo diário e por ele configurada, reafirmando que ela é determinada pelas situações de comunicação real em que falantes reais interagem. Nesse sentido, vimos que os contextos linguísticos e extralinguísticos/contextuais/sociais contribuem para a realização dos fenômenos que envolvem a língua e, no caso do *dar*, percebemos o quanto os padrões encontrados são múltiplos e se manifestam na língua do falante ibicoarense. Ademais, reiteramos a importância de ampliarmos a visão para as construções instanciadas na interação discursiva, considerando que, para cada uma delas, há contextos a serem refletidos o que permite tornar a nossa análise mais abrangente.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa** 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BLUTEAU, R.; SILVA, A. de M. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Tomo primeiro. Lisboa. 1978.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BYBEE, J. Mechanisms of change in grammaticization: the role of frequency. *In*: JOSEPH, B. D.; RICHARD, D. J. (ed.). **The handbook of historical linguistics**. Malden: Blackwell Publishing, 2003.
- CALDAS AULETE, F. J. **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. Lisboa, 1881. 1 v.
- CAMARA JUNIOR, J. M. **História da Linguística**. Tradução de Maria do Amparo Barbosa de Azevedo; prefácio de Albertina Cunha. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CASTILHO, A. T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- CEGALLA, D. P. **Dicionário de Dificuldades de Língua Portuguesa** [recurso eletrônico]. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.
- CHISHMAN, R. L. de O.; ABREU, D. T. B. de. Construções com verbos-suporte: propriedades gramaticais e discursivas. **Linha D'Água (Online)**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 153-168, jun. 2014.
- CIPRO NETO, P.; INFANTE, U. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2008.
- COELHO, L. C. **A gramaticalização do verbo dar**: de predicador a integrante de expressões cristalizadas. Orientador: Valéria Viana Sousa. 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.
- CROFT, W. Construction Grammar. *In*: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (ed.). **Handbook of Cognitive Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 463-508.

CUNHA LACERDA, P. F. A. da; FURTADO DA CUNHA, M. A. Gramática de construções: princípios básicos e contribuições. *In: OLIVEIRA, M. R.; CEZÁRIO, M. M. C. (org.).* **Funcionalismo linguístico: diálogos e vertentes.** Niterói: Eduff, 2017.

CUNHA, C.; LINDLEY, C. **Nova Gramática do Português Contemporâneo** [recurso eletrônico] 7. ed., reimpr. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

CUNHA, M. A. da; SOUZA, M. M. **Transitividade e seus contextos de uso.** São Paulo. Cortez. 2011.

DALL'ORTO, L. F. M.; DURÇO, A. P. G.; CUNHA LACERDA, P. F. A. da. Variação e mudança linguística: evidências a partir da perspectiva da construcionalização gramatical sincrônica. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 28, p. 99-119, 2020.

ESTEVES, G. A. T. **A lexicalização de expressões DAR/FAZER + SN: fiz sacrifício, dei conta.** Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ESTEVES, G. A. T. **Dar Construções com + Sintagma Nominal: a gramaticalização desse verbo e a alternância entre perífrases verbo-nominais e predicadores simples.** Dissertação de Mestrado, UFRJ/FL, Rio de Janeiro, 2008.

FERRARI, L. **Introdução à linguística cognitiva.** São Paulo: Contexto, 2011.

FERRARI, L.; ALMEIDA P. de. Subjetividade e intersubjetividade em condicionais: alternâncias entre presente e futuro no português brasileiro. **Alfa**, São Paulo, v. 59, n. 1, p. 89-111, 2015.

FORD, C. E.; FOX, B. A.; THOMPSON, S. A. Social interaction and grammar. *In: TOMASELLO, M. (ed.).* **The new psychology of language.** New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2003. p. 119-143.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. (org.). **Funcionalismo e ensino de gramática** [recurso eletrônico]. Natal, RN: EDUFRRN, 2016.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B. Pressupostos teórico-metodológicos e categorias analíticas da linguística funcional centrada no uso. **Revista do GELNE**, Natal/RN, v. 15 Número Especial, p. 53-78, 2013.

FURTADO DA CUNHA, M. A. Funcionalismo. *In: MARTELLOTTA et al.* **Manual de Linguística.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

GIVON, T. **Functionism and Grammar.** Amterdã: Benjamim, 1995.

GOMES DE JESUS, J. R. *et al.* **Corpus Linguístico de Ibiçara/BA (CLIBA)**, 2021.

HOOPER, P. J. **Frequency and the Emergence of Linguistic Structure.** Article · january, 2001.

HOPPER, P. J.; TRAUGOTT, E. C. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KENEDY, E.; MARTELOTTA, M. E. T. A Visão Funcionalista da Linguagem no Século XX. *In*: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. T. (org.). **Linguística Funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A / Faperj, 2003. p. 17-28.

LACERDA, P. F. A. da C. O Papel do Método Misto na Análise de Processos de Mudança em uma Abordagem Construcional: reflexões e propostas. **Revista Linguística**, v. 12, Edição Especial, p. 83-101, dez. 2016.

MARTELOTTA, M. E.; VOTRE, S. J.; CEZÁRIO, M. M. **Gramaticalização no Português do Brasil: uma abordagem funcional**. Universidade Federal do Rio de Janeiro Grupo de Estudos Discurso & Gramática, Rio de Janeiro, 1996.

MEILLET, A. **Linguistique historique et linguistique générale**. Paris: Librairie Ancienne Honoré Champion, 1965.

MOTA, N. A.; KANTHACK, G. S. Os usos Funcionais do Verbo “Dar”: Um caso de gramaticalização? **Revista Tabuleiro de Letras**, Salvador, v.10, n. 2, dez. 2016.

NEVES, M. H. de M. **A Gramática Funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de Usos do Português**. Editora Unesp. 2000.

PERINI, M. A. **Gramática Descritiva do Português**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

PINHEIRO, D. Um Modelo Gramatical para a Linguística Funcional-Cognitiva: da Gramática de Construções para a Gramática de Construções Baseada no Uso. *In*: ALVARO, P. T.; FERRARI, L. (org.). **Linguística Cognitiva: dos bastidores da cognição à linguagem**. Campos: Brasil Multicultural, 2016.

PIRES, P. de C. **Construcionalidade com o verbo dar: um olhar para a língua sob a perspectiva da Linguística Funcional Centrada no Uso**. Orientador: Valéria Viana Sousa. 2022. 158 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

RASSI, A. P.; VALE, O. A. Tipologia das construções verbais em Português do Brasil: uma proposta de classificação do verbo dar. **Revista Caligrama**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 105-130, 2013.

RODRIGUES, R.; VALE, O. A.; BAPTISTA, J. Relações formais entre expressões cristalizadas e as construções verbais locativas livres. **Revista do GELNE**, v. 21, n. 1, 2019.

ROSA, F. S. da L. **A mesoconstrução marcadora discursiva refreador-argumentativa: uma análise cognitivo-funcional.** Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

ROSÁRIO, I. C.; LOPES, M. C. Construcionalidade: uma proposta de aplicação sincrônica. **SOLETRAS**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 37, p. 83-102, 2019.

ROSÁRIO, I. C.; LOPES, M. G. **Fundamentos e métodos para o ensino de Língua Portuguesa.** Porto Velho, RO: EDUFRO, 2020.

ROSARIO, I. C.; OLIVEIRA, M. R. Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. **Alfa**, v. 60, p. 233-259, 2016.

SAMBRANA, V. R. M. **Marcadores discursivos formados pelos verbos perceptivo visuais olhar e ver: uma abordagem construcional.** Orientador: Mariangela Rios de Oliveira. 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodología de la Investigación.** 2. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1998.

SOUSA, V. V. **Os (des)caminhos do você: uma análise sobre a variação e mudança na forma, na função e na referência do pronome você.** Orientador: Maria Elizabeth Afonso Christiano. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. **Construcionalização e Mudanças Construcionais.** Tradução Taísa Peres de Oliveira e Angélica Furtado da Cunha. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. **Constructionalization and constructional changes.** Oxford: Oxford University Press, 2013.

TRAUGOTT, E. C. (Inter)subjectivity and (inter)subjectification: a reassessment. *In*: DAVIDSE, *et al.* (ed.). **Subjectification, Intersubjectification and Grammaticalization.** Topics in English Linguistics. Mouton De Gruyter, Berlin, 2010. p. 29-71.

TRAUGOTT, E. C.; DASHER, R. **Regularity in semantic change.** Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

TRAVASSOS, P. F. **Variação e mudança construcional: um olhar funcional-cognitivo sobre usos de construções com verbo-suporte DAR.** Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

TRAVASSOS, P. F.; MACHADO VIEIRA, M. dos S. Uma análise construcionista da variação entre construções com verbo-suporte DAR no PB. **SOLETRAS** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPLIN. 2019.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1996.

VIEIRA, C. A. **A arquitetura constitucional do que nem na língua portuguesa**: uma relação entre uso, cognição e (inter)subjetividade. Orientador: Valéria Viana Sousa. 2020. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.