



O conceito de ‘construção’ e a prática de reflexão linguística no ensino de língua materna: potencialidades e desafios com foco no uso

The Concept of ‘Construction’ and the Practice of Linguistic Analysis in First Language Teaching: Potentialities and Challenges Focusing on the use

Maitê Moraes Gil

Universidade do Minho, Braga / Portugal

maitegil11@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2814-2540>

Maity Siqueira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul / Brasil

maitysiqueira@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8775-4563>

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar uma proposta sobre a intersecção do conceito de ‘construção’, proposto pela Gramática Cognitiva, com a prática de reflexão linguística em aulas de língua materna, alinhada a uma abordagem de uso da língua. Para tanto, apresenta-se uma breve revisão dos conceitos pertinentes para o diálogo proposto e, em seguida, desenvolve-se uma análise de caso. São analisadas construções com verbos de movimento (‘ir’, ‘vir’ e ‘chegar’) seguidos pelas preposições ‘a’, ‘em’ e ‘para’, a partir da identificação e da descrição de tais construções no Corpus TecEM, composto por textos escritos por alunos de Ensino Médio em suas aulas de língua portuguesa. Argumenta-se que o conceito de ‘construção’ na perspectiva teórica adotada informa e instrumentaliza a prática de reflexão linguística que parte da compreensão de que a significação extrapola o nível do item lexical, estando presente, inclusive, na estrutura sintática. Por fim, são destacadas as potencialidades e os desafios relacionados à inclusão do conceito de ‘construção’, associado aos construtos teóricos basilares da Linguística Cognitiva, em práticas didáticas no ensino de língua materna.

Palavras-chave: construções; Gramática Cognitiva; ensino de língua materna; reflexão linguística; uso.

Abstract: The goal of this paper is to propose an argumentative rationale about the intersection of the concept of ‘construction’, proposed by Cognitive Grammar, with the practice of linguistic analysis in first language classes, aligned to a usage-based approach. To do so, a brief review of the concepts relevant to the proposed dialogue is presented and the analysis of a special case is developed. During the analysis, constructions with verbs of movement (*ir* ‘to go’, *vir* ‘to come’ and *chegar* ‘to arrive’) followed by the prepositions a ‘at’, *em* ‘in’ and *para* ‘to’ were identified and described in the TecEM corpus, composed of texts written by high school students in their Portuguese language classes. It is argued that the concept of ‘construction’ in LC informs and instrumentalizes the practice of linguistic analysis in first language classes, based on the understanding that the meaning goes beyond the level of the lexical item, being in the syntactic structure as well. Finally, the potentialities and challenges associated with the inclusion of the concept of ‘construction’, associated with the fundamental theoretical constructs of Cognitive Linguistics, in didactic practices in first language teaching are highlighted.

Keywords: constructions; Cognitive Grammar; first language teaching; linguistic analysis; use.

Recebido em 20 de agosto de 2021

Aceito em 11 de outubro de 2021

1 Primeiras Palavras: diálogos entre linguística e ensino

As relações entre linguística e ensino não se caracterizam como uma novidade no debate acadêmico. Segundo Ilari (2009), as primeiras reflexões sobre o ensino de língua propostas por um linguista brasileiro ocorreram em 1957, quando Mattoso Câmara Jr. publicou o ensaio “Erros de Escolares como Sintomas de Tendências do Português no Rio de Janeiro”, cuja principal contribuição foi a constatação de que muitos erros encontrados por professores na fala e na escrita de seus alunos eram, na verdade, reflexos das inovações pelas quais a língua portuguesa estava passando naquele período. Ilari (2009) destaca que, na época, tanto a etapa equivalente ao ensino médio quanto o ensino superior eram exclusivos para uma elite, a qual – teoricamente – falava o português culto.

Para Faraco e Castro (2000), a principal crítica dos linguistas em relação ao ensino tradicional teve como foco a normatividade com que a língua sempre foi tratada nas aulas. Por caráter normativo do trabalho, entende-se a ênfase excessiva dada ao ensino de regras gramaticais e a desconsideração da heterogeneidade linguística. Em outras palavras, o ensino tradicional foi estabelecido de maneira que ensino de língua era o mesmo que ensino de gramática. Os estudos linguísticos objetivaram alterar a unidade de trabalho central nas aulas de língua portuguesa: foi proposto deslocamento do foco de ensino das regras e dos conceitos para o texto. Dessa maneira, mesmo quando o assunto fosse as formas linguísticas, a memorização exaustiva de conceitos e regras sairia de cena para dar lugar à percepção prático-intuitiva do funcionamento das formas no texto. Faraco e Castro ressaltam que tal mudança, se efetivada, não altera apenas o nível da prática, mas também o campo teórico, uma vez que “aponta para problemas de ordem teórica acerca da linguagem que transcendem os limites da preocupação exclusiva com o seu ensino” (2000, p.2). Ou seja, quando os linguistas questionaram o normativismo com que os gramáticos (e os professores de maneira geral) tratavam a língua, eles estavam criticando a própria compreensão de linguagem dessa corrente. Entender isso é importante, visto que tal entendimento destaca o papel, muitas vezes velado ou desconsiderado, das bases teóricas subjacentes à prática didática.

Especificamente sobre o trabalho com as formas linguísticas, os autores afirmam que, mesmo a mudança de postura sugerida pela linguística sendo muito positiva, ela causa problemas. A sugestão de distanciamento do trabalho formal e do incentivo à intuição do aluno com relação à linguagem gera, muitas vezes, os entendimentos de que o exercício da intuição é o suficiente e de que o ensino de gramática deve ser totalmente abandonado. Um ponto problemático dessa postura, por exemplo, é que, mesmo adotando o trabalho centrado no texto, muitos professores deparam-se com situações em que é necessário um estudo sistemático de determinadas formas, afinal o uso da linguagem se vale de determinadas regras e de certas estruturas. O que acontece nesses casos é que os professores entendem que, como apontam Faraco e Castro (2000), “um pouquinho de gramática sempre é bom” e acabam adotando uma combinação eclética de concepções de linguagem. Em muitos casos, ao privilegiarem o trabalho com o texto, professores de língua materna olham a linguagem pela via da interação e do uso, mas, quando propõem

o estudo gramatical, “revelam-se seguidores autênticos da concepção gramatical tradicional, tratando dos conceitos e estruturas gramaticais de forma monolítica e cristalizada” (FARACO; CASTRO, 2000, p.3).

Neste contexto, Faraco e Castro (2000) apontam a necessidade de se pensar teoricamente soluções para essas questões práticas. Com o objetivo de contribuir para este debate, neste artigo, recorreremos ao potencial explicativo da Linguística Cognitiva (LC) – uma abordagem baseada no uso – para a compreensão de dificuldades relativas à prática de reflexão linguística em sala de aula. Fazemos isso cientes de que a LC não é a única teoria linguística descritiva que poderia desempenhar tal papel (a discussão sobre Bakhtin apresentada por Faraco e Castro (2000) é uma mostra disso), mas ela pode, a nosso ver, contribuir de forma pertinente para essa questão.

Identificamos pelo menos duas linhas a serem seguidas no estabelecimento de pontes entre teorias linguísticas e o ensino de língua materna, a primeira mais de base geral e a segunda mais aplicada e específica, são elas: (i) concepções epistemológicas que estão subjacentes à prática em sala de aula e (ii) contribuições para a conceptualização de determinadas fenômenos linguísticos. Argumentamos que o potencial explicativo da LC pode oferecer *insights* nas duas linhas. Em relação à primeira, a LC propõe uma visão de linguagem em que o processo de significação é o aspecto central, e isso tem implicações importantes na forma de ensinar a língua. No que tange à segunda linha, estudos em LC têm bastante a dizer sobre a conceptualização de determinados fenômenos linguísticos, como, por exemplo, a metáfora, a metonímia e a polissemia (BARCELONA, 2000; LAKOFF; JOHNSON, 1980; SOARES DA SILVA, 2001; entre outros). Neste texto, seguiremos a primeira linha, explorando como o conceito de ‘construção’, proposto pela Gramática Cognitiva, pode informar a prática de reflexão linguística nas aulas de LP alinhada a uma abordagem de uso da língua. Inicialmente, apresentamos uma breve revisão dos conceitos pertinentes para o diálogo proposto. Em seguida, apresentamos uma análise de caso, a fim de ilustrar a nossa proposta e, por fim, compartilhamos algumas implicações do diálogo estabelecido.

2 Reflexão Linguística no ensino de língua materna: a centralidade do uso

A reflexão teórica acerca do ensino de gramática e de seu deslocamento para a prática de reflexão linguística com objetivos pedagógicos tem acontecido há, pelo menos, quatro décadas. Isso não significa, no entanto, que a prática de reflexão linguística já esteja largamente difundida nas aulas de língua portuguesa como língua materna e que a sua realização não desperte mais questionamentos. Nesse período, alguns estudiosos desempenharam um papel precursor nas ideias desenvolvidas (ver FARACO, 2008; FRANCHI, 2006; GERALDI, 2003; 2011; POSSENTI, 1983).

Segundo Mendonça (2006), as discussões sobre essa questão fizeram emergir e se consolidar a proposta da prática de análise/reflexão que se contrapõe ao chamado “ensino tradicional de gramática” (BUNZEN, 2009, p.88). Nesta renovada prática pedagógica, o professor ensina uma técnica de analisar e classificar elementos da língua, considerando esses elementos em si mesmos. Por um lado – no ensino de gramática – a língua é tratada como um sistema fechado, e os conhecimentos gramaticais são o foco de ensino, sendo, normalmente, apresentados de forma normativa; por outro lado – na análise linguística – a língua é vista como uma ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes, e os usos passam a ser o foco de ensino.

É importante salientar que a análise/reflexão sobre a língua não elimina um olhar explícito e atento para a gramática. Ao invés disso, ela engloba uma reflexão sistemática sobre os elementos gramaticais, porém o faz “num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros” (MENDONÇA, 2006, p. 206). A mudança de paradigma está fundamentada, portanto, no deslocamento da centralidade da norma padrão para os efeitos de sentido. Para Simões *et al.* (2012), a reflexão linguística está a serviço: (i) da elaboração de reescritas do texto pelos alunos (em especial); (ii) da construção de competências de escrita e leitura; e (iii) da construção de conhecimentos sobre a língua portuguesa (conhecimentos sistemáticos, mas articulados aos usos da língua).

Neste paradigma, o referencial teórico do professor deixa de ser um único manual gramatical ou mesmo um manual escolar e passa a ser composto por mais de um manual de referência, associado a publicações acadêmicas sobre descrição da língua e, até mesmo,

publicações dirigidas à formação do professor em linguística (SIMÕES *et al.*, 2012). É bom ressaltarmos, também, que voltar a atenção para a relação teoria e prática não significa defender que há uma teoria cujos pressupostos são voltados exclusivamente para o ensino de línguas ou que uma única teoria já pronta pode ser inteiramente aplicada às questões de ensino, sendo a palavra final sobre o assunto. Trata-se, antes disso, de recorrermos ao potencial explicativo de uma ou mais teorias linguísticas para a compreensão e possível resolução dos problemas que afetam a nossa área de atuação (FARACO; CASTRO, 2000). De maneira mais especificamente relacionada ao nosso estudo, trata-se de lançar mão dos constructos teóricos que mais bem se amoldem às necessidades de explicação de fenômenos linguísticos pontualmente identificados.

As abordagens baseadas no uso, por sua própria natureza, podem estabelecer um diálogo mais direto com a prática de reflexão linguística na sala de aula. Dentre as diferentes teorias que compartilham esta posição, optamos por estabelecer uma interface com a Gramática Cognitiva. Langacker (2008, p.8) destaca os conhecimentos elaborados sobre a estrutura de determinada língua ou sobre as propriedades da linguagem em geral como as principais contribuições que as teorias linguísticas podem dar para o ensino de línguas. Para o autor, o potencial explicativo da LC pode oferecer *insights* bastante úteis para o ensino de línguas e, por isso, precisa ser mais bem explorado por estudos que busquem estabelecer relações produtivas entre as bases teóricas da LC e o ensino. O autor fundamenta seu posicionamento em três características que julga centrais na abordagem cognitiva: (i) a centralidade do significado; (ii) a compreensão de que a gramática é significativa; e (iii) a sua natureza baseada no uso. A seguir, retomaremos o conceito de construção, central para as abordagens cognitivas da gramática, e estabeleceremos reflexões sobre como tal conceito pode informar e orientar a prática de reflexão linguística.

3 O conceito de ‘construção’ e o ensino de língua: aproximações iniciais

O conceito de ‘construção’ está diretamente relacionado aos estudos que constituem as chamadas abordagens cognitivas à gramática, as quais são formadas por, no mínimo, duas correntes distintas, a saber: as gramáticas das construções, de Lakoff, Fillmore, Goldberg e Croft, e a Gramática Cognitiva, de Langacker (HOLME, 2009, p.177). Sobre as

primeiras, Croft (2007, p. 463) afirma: “gramática das construções (com letras minúsculas) [...] se refere a um grupo de teorias gramaticais da linguística cognitiva, das quais apenas algumas se tornaram conhecidas pelo nome de Gramática das Construções (com letras maiúsculas)”. Segundo o mesmo autor, o princípio fundamental por trás de tais abordagens, o qual é desdobrado de maneiras diferentes por cada autor, é o entendimento de que a forma básica de uma estrutura sintática, de modo específico, e das unidades linguísticas, de modo mais geral, é uma construção e que as construções são organizadas em rede (CROFT, 2007). A Gramática Cognitiva, por sua vez, é associada a Ronald Langacker e busca descrever os mecanismos e princípios cognitivos que motivam e licenciam a formação e o uso de unidades linguísticas em vários graus de complexidade (EVANS, 2007).

Assim como as demais abordagens cognitivas à gramática, Langacker argumenta que os elementos de classes fechadas ou gramaticais das línguas são inerentemente significativos. O autor assume que tanto as chamadas classes fechadas quanto as abertas pertencem a um único inventário estruturado de unidades linguísticas convencionais, o qual representa o conhecimento da linguagem na mente do falante, originando o *continuum* entre léxico e gramática. Nesse modelo, o entrincheiramento e a convencionalidade emergem do uso, por isso a Gramática Cognitiva é, por vezes, chamada de modelo de gramática baseado no uso. Langacker (2007, p. 422) enfatiza que uma das principais diferenças entre a Gramática Cognitiva e as gramáticas das construções é o fato de as últimas não assumirem “a reivindicação fundamental da Gramática Cognitiva de que todas as construções gramaticais válidas têm uma caracterização conceptual”.

Embora apresentem dispositivos teóricos e construtos descritivos distintos, as diferentes abordagens cognitivas à gramática têm pontos em comum. Holme (2009, p. 177) destaca o fato de a gramática ser composta por complexos simbólicos adquiridos através do uso e a compreensão de que os princípios de esquematicidade e herança são fundamentais para a natureza do significado gramatical, os quais são conceptualmente moldados como categorias que constroem uma situação de determinada maneira. Neste artigo, adotaremos operacionalmente a definição do construto teórico ‘construção’ como “um significado que se combina com outro para formar um significado que não pode ser previsto a partir da combinação das partes” (HOLME, 2009, p.178). Langacker (2007,

p.421) também destaca ideias básicas presentes nas diferentes abordagens cognitivas à gramática. Para o autor, três entendimentos merecem destaque: (i) as construções (e não regras) são os objetos primários de descrição; (ii) léxico e gramática não são distintos, mas um *continuum* de construções (combinações de formas-significados); e (iii) as construções estão relacionadas em redes de herança (ou categorias).

Littlemore (2009) ressalta que os significados das construções estão relacionados às nossas experiências cotidianas e se organizam em categorias radiais. Em outras palavras, as construções têm seus próprios significados, que são independentes das palavras que as compõem, apesar de poderem ser delimitados por elas. As construções são, portanto, unidades simbólicas formadas a partir da união entre forma e sentido.

Apesar de os estudos que relacionam este conceito ao ensino de L1 serem ainda escassos, nos últimos anos, o número de estudos que abordam a noção de construção em contextos de ensino de L2 tem aumentado de forma expressiva. Littlemore (2009), por exemplo, desenvolve a reflexão sobre as construções bitransitivas (*Alex gave him the book* [Alex deu-lhe o livro]) e preposicionais (*Alex gave the book to him* [Alex deu o livro para ele]) em inglês, realizada inicialmente por Lee (2001), sugerindo que o professor de inglês como L2 leve em consideração a explicação das abordagens cognitivas à gramática para o significado dessas duas construções ao abordá-las em suas aulas. A proposta da autora fundamenta-se na explicação da Gramática Cognitiva sobre a significação de tais construções, isto é, a construção bitransitiva tem como foco o *resultado* do processo, enquanto a construção preposicional com *to* [para] tem como foco o *movimento*. Diante disso, uma sentença como “*Sheila gave the office a new coat of paint* [Sheila deu ao escritório uma nova demão de tinta]” é bem formada porque a “mão de tinta” surge como o resultado de um processo. Por outro lado, “*?Sheila gave a new coat of paint to the office* [Sheila deu uma nova mão de tinta ao escritório]” soa estranho ao falante de inglês porque sugere que “uma mão de tinta” é um objeto móvel. De acordo com Lee (2001, p. 75), é por essa nuance de sentido entre as construções que uma afirmação como *I taught them French* [Eu lhes ensinei francês] sugere que “eles” sabem francês (como resultado do processo), enquanto a sentença *I taught French to them* [Eu ensinei francês para eles] não sugere o mesmo com a mesma intensidade.

Essas características específicas do significado de cada uma das construções têm implicações para o papel semântico do(s) objeto(s)

dos verbos, isto é, para o processo de significação atrelado a cada uma delas: nas construções ditransitivas do inglês, o objeto direto paciente é entendido como recipiente, e não simplesmente um local em direção ao qual há um movimento. Para a autora, esta explicação é melhor que a oferecida pela tradição gramatical, na qual “seria dito ao aluno simplesmente que alguns verbos têm construção bitransitiva e outros têm construção preposicional [...] A explicação da LC mostra *por que* algumas palavras combinam mais com uma construção que com a outra” (LITTLEMORE, 2009, p. 175, grifos no original).

Nesse sentido, Taylor (2008, p.57) argumenta que é função do professor de língua diminuir a sensação de “arbitrariedade” que os alunos têm em relação a alguns comportamentos linguísticos e, segundo o autor, uma gramática pedagógica com base cognitiva é motivada pela certeza de que “os *insights* da Gramática Cognitiva – apresentados em um formato pedagógico adequado – podem contribuir substancialmente para a obtenção desse objetivo”. Faltam, contudo, estudos e materiais que explorem ‘como’ esta contribuição pode materializar-se. O presente texto não traz uma resposta definitiva, mas propõe o início de uma reflexão sobre tal aspecto.

O potencial atribuído à LC de mostrar aos alunos a razão para determinados comportamentos da língua deriva da centralidade dada por ela ao significado na descrição linguística. Tal centralidade está refletida em uma das características das abordagens cognitivas à gramática, a saber: léxico e gramática formam um *continuum* de unidades simbólicas. De fato, “a gramática em si é significativa, assim como os itens lexicais. Significados gramaticais são geralmente mais abstratos que os significados lexicais. Isso é, contudo, uma questão de gradação [...]” (LANGACKER, 2008, p.8).

Sobre essa questão, ressaltamos que a abordagem da LC - por entender que se há uma forma diferente, necessariamente há um significado diferente, visto que forma e significado não existem independentemente - possibilita que seja desenvolvida uma reflexão sobre a língua em que as estruturas sejam analisadas e compreendidas a partir de seus sentidos. Desta maneira, o estudo da estrutura linguística pode estar mais naturalmente integrado ao trabalho com leitura e escrita na aula de língua. Ao usarmos a língua, levamos para a interlocução diferentes construções linguísticas (sejam lexicais ou gramaticais) que, por um lado, são inerentemente significativas e, por outro lado, estão abertas à interpretação, uma vez que não só as palavras incitam determinados

significados, estruturas gramaticais também guiam a interpretação do interlocutor. Isto é, debater sobre o significado das diversas construções linguísticas é uma maneira de refletir com os alunos as diferentes possibilidades de sentido que emergem dos diferentes usos.

Por fim, outra característica das abordagens cognitivas à gramática que desempenha um papel central na explicação de comportamentos da língua é a que argumenta que a gramática é adquirida através do uso. Essa compreensão aponta mais uma vez para a importância de se desenvolver a reflexão linguística a partir de situações de uso da língua. Além disso, a GC aponta para a compreensão de que as formas convencionais da língua são abstraídas de eventos de uso, os quais são únicos. Por isso, os pontos em comum entre tais eventos só se tornam aparentes com certo nível de abstração (LANGACKER, 2008). Achard (2008) destaca, ainda, que a abordagem baseada no uso da Gramática Cognitiva coloca o falante no centro do ato comunicativo. Para o autor, ainda que muitos profissionais considerem “esse foco no falante algo trivial [...], ele dá um alerta sério à maneira como as construções gramaticais vêm sendo tradicionalmente apresentadas” (ACHARD, 2008, p.441).

A seguir apresentamos a análise de uso de construções com verbos de movimento em textos elaborados por alunos de Ensino Médio em suas aulas de Língua Portuguesa, a fim de ilustrar o raciocínio teórico desenvolvido até aqui.

4 Análise de um caso: construções com verbos de movimento

Os verbos de movimento foram estudados em diferentes línguas, revelando diferentes comportamentos. Segundo Talmy (2000, p.25), o evento básico do movimento consiste em “um objeto (a Figura) em movimento ou localizado em relação a outro objeto (o objeto de referência ou ‘fundo’)”, e tem quatro componentes: figura, fundo, trajetória e movimento. Neste texto, abordamos unicamente a categoria semântica de verbos de movimento que envolvem um deslocamento de um ponto específico a outro.

Talmy (1985) descreve as construções mais características para expressar o movimento em numerosas línguas geneticamente variadas e geograficamente distantes. O autor propõe uma tipologia de linguagem com duas categorias, distinguindo ‘línguas centradas no satélite’ (em que a direção do movimento é caracteristicamente expressa por

termos que acompanham o verbo, por exemplo, o inglês *run out*) de ‘línguas centradas no verbo’ (em que a direção do movimento é caracteristicamente codificada na raiz do verbo, por exemplo, o português *saiu correndo*). A classificação tipológica de Talmy gerou investigações plurais. Slobin (1991, 2004), por exemplo, propõe que a predominância de um ou outro dos comportamentos descritos por Talmy tem consequências importantes e observáveis no uso da linguagem.

As investigações sobre a sintaxe e a semântica dos eventos de movimento são também terreno fértil para novas contribuições (CIFUENTES HONRUBIA, 1999). A relação entre os verbos de movimento e os seus complementos de localização é um caso especialmente produtivo. Relativamente às construções em português, um dos contrastes mais relevantes no domínio das preposições, que tem sido apontado como um dos aspectos em que o português brasileiro (PB) e o português europeu (PE) apresentam propriedades divergentes, é o comportamento da preposição locativa *em*. Esta preposição apresenta, em PB, uma frequência muito elevada de utilização junto aos verbos de movimento, em oposição ao uso da preposição *a*, que é amplamente utilizada em PE (por exemplo *ir no supermercado* (PB) vs. *ir ao supermercado* (PE)). Neste contexto, a utilização da preposição *a* é recomendada pela gramática normativa; as construções com *para* são consideradas mais informais e estão mais associadas ao discurso oral, enquanto, as construções com a preposição *em* junto aos verbos de movimento são consideradas ‘erros’ pela tradição gramatical.

A variação das preposições no complemento dos verbos de movimento foi extensivamente investigada no PB (MOLLICA, 1996; RIBEIRO, 2008; VIEIRA, 2009; WIEDEMER, 2013, entre outros). Esses estudos indicaram um processo de variação/mudança em curso, envolvendo as preposições *a*, *para* e *em*, com o recuo gradual de *a* e a frequência crescente das preposições *para* e *em*. No seu trabalho seminal sobre a variação das preposições nos complementos do verbo *ir*, Mollica (1996) analisa uma amostra de 64 entrevistas sociolinguísticas realizadas para a Amostra Censo/UFRJ. A autora procura os fatores condicionantes relacionados com a escolha entre *em* e *a/para*. Ela verifica as variáveis linguísticas demarcação espacial, grau de definição e permanência, e as variáveis sociais educação, sexo e idade. Os resultados confirmam a hipótese de que a preposição *em*, variante não-padrão, é condicionada pelo fator demarcação espacial com os traços [+fechado; +definido

+determinado]; relativamente à permanência, os resultados indicam uma associação entre o uso de *para* e [+permanência]. A análise mostra ainda que os fatores sociais são relevantes, favorecendo a utilização de *a/para* por mulheres, jovens e com níveis de ensino superior.

Em um estudo mais recente, Wiedemer (2013) investiga a variação e mudança de preposições introduzindo o complemento locativo dos verbos *caminhar, chegar, entrar, ir, levar, mudar, partir, sair e voltar*. Ele investiga amostras de duas sincronias: um *corpus* de ocorrências de discurso do século XXI extraídas de amostras de português falado na zona noroeste de São Paulo e um *corpus* escrito do século XIX. Os resultados identificam uma tendência geral: movimento não-concreto e locativo [- definido] estão associados à preposição *a*, enquanto movimento concreto e locativo [+ definido] estão associados tanto a *para* quanto a *em*. Relativamente à ‘configuração do complemento locativo/ponto de referência’, não é possível identificar um padrão geral de utilização, mas foram identificados alguns contextos de preferência relacionados com os verbos *ir* e *levar*, são eles: a preposição *a* é mais frequentemente utilizada com locativos classificados como ‘objeto’, a preposição *para* é mais frequentemente utilizada com locativos classificados como ‘espaço geográfico’, e a preposição *em* é mais frequentemente utilizada com locativos classificados como ‘evento’. Wiedemer argumenta que existe o processo de variação estável das preposições *em* e *para*, com maior abstratização de significado e um processo de declínio gradual da preposição *a*.

Dentre os estudos sobre este fenômeno, existem duas hipóteses explicativas para o uso de preposições nos complementos locativos dos verbos de movimento no PB que se destacam, são elas: (i) a hipótese de deriva, que defende que as características do PB são o resultado de uma evolução natural das línguas românicas (WIEDEMER, 2013), e (ii) a hipótese de contato, que defende que o surgimento de tais usos é o resultado do contato com as línguas africanas, particularmente as línguas Banto (AVELAR; ALVAREZ-LOPEZ, 2018).

A abordagem sociolinguística a este fenômeno variacional tem investigado amplamente os fatores linguísticos e extralinguísticos que podem atuar neste processo, e já representa uma alternativa positiva em relação à prescrição normativa para o fenômeno em questão. Contudo, ampliando os níveis de análise para compreensão deste fenômeno de variação, Araújo (2008) investiga os usos espaciais das preposições *em* e *para* em contextos locativos e direcionais produzidos com o

verbo *estar* pleno de sentido de locação e o verbo *ir* de movimento direcionado, visando analisar os aspectos cognitivos de tal variação. O autor realiza uma análise qualitativa de um *corpus* de fala espontânea de comunidades quilombolas. Araújo argumenta que o uso de *em* com verbos de movimento dá-se quando acontece num nível pré-conceitual, ou seja, no nível dos esquemas imagéticos¹, a transformação do DESTINO no esquema ORIGEM-PERCURSO-DESTINO em um esquema de CONTÊINER, em combinação com outras operações cognitivas, tais como perspectivização, foco de atenção e perfilamento. A discussão proposta por Araújo (2008), portanto, aponta para a produtividade da integração de uma perspectiva cognitiva à abordagem variacionista na análise deste fenômeno de variação.

4.1 O uso sob análise: um olhar para as construções em textos escritos por alunos de Ensino Médio

A fim de compreender o uso de construções com verbos de movimento na produção escrita de alunos durante suas aulas de português, apresentamos aqui um estudo que buscou identificar tais construções em textos do *Corpus TecEM*, e, a seguir, descrevê-las à luz da abordagem teórica da Gramática Cognitiva. O *corpus* selecionado para análise tem 234.717 palavras, sendo composto por textos escritos por alunos de Ensino Médio integrado a cursos técnicos durante as suas aulas de português entre os anos de 2017 e 2019². Este estudo considerou exclusivamente as construções que seguiam a estrutura “verbo (ir, vir ou chegar) + {0 até 3 palavras} + preposição (a, para, em) + complemento”. Primeiro, foi

¹ Hampe (2005, p. 1-2) apresenta uma caracterização básica deste conceito: (i) os esquemas de imagem são estruturas diretamente significativas, pré-conceituais, que surgem de, ou são fundamentadas em movimentos corporais recorrentes humanos através do espaço, em interações perceptivas e em formas de manipulação de objetos; (ii) são *gestalts* altamente esquemáticos; (iii) os esquemas de imagem existem como padrões contínuos e analógicos abaixo da consciência, antes e independentemente de outros conceitos; e (iv) são, ao mesmo tempo, estruturados internamente e altamente flexíveis.

² Certificado de apresentação para apreciação ética (CAAE) do projeto para constituição do corpus número 65469917.7.0000.8024 na Plataforma Brasil. Consentimento de participante da pesquisa foi obtido através da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tanto pelos menores quanto por seus responsáveis. Mais detalhes sobre a constituição do corpus disponíveis em Gil *et al.* (2019).

gerada uma amostra aleatória de 300 ocorrências através de uma busca de concordâncias; depois, foram excluídas as ocorrências que, por alguma razão, não seguiam os critérios de inclusão (por exemplo, frases em que *a* era um artigo e não uma preposição; frases em que o verbo movimento era um auxiliar e não o verbo principal etc.). O conjunto de dados final consiste em 102 ocorrências.

Todas as ocorrências foram anotadas manualmente de acordo com um conjunto de fatores linguísticos, sociais e cognitivos. Um total de 11 fatores foi incluído: preposição (*a*, *para*, *em*), verbo (*ir*, *vir*, *chegar*)³, tempo verbal, pessoa gramatical, número, definitude (*sim*, *não*), referencialidade (*sim*, *não*), semântica do locativo, demarcação do espaço (*aberto*, *cercado sem cobertura*, *fechado*, *n/a*), permanência (*sim*, *não*, *n/a*) e perfilamento (*ação*, *neutro*, *locativo*). A análise é parte de um estudo maior e, por isso, incluiu fatores que já se mostraram significativos em investigações anteriores. No entanto, para atender ao escopo deste texto, iremos explorar apenas os resultados referentes a preposição, verbo e perfilamento. É relevante ressaltarmos que o objetivo deste texto é descrever o uso feito pelos alunos das construções em foco a fim de sustentar a proposta de que o conceito de ‘construção’ tem potencial para informar a prática de reflexão linguísticas nas aulas de língua portuguesa, possibilitando a inserção de uma abordagem baseada no uso em contexto escolar. Isto é, não objetivamos, neste texto, confirmar ou refutar hipóteses explicativas da variação em questão.

O *perfilamento* refere-se ao foco específico de atenção dentro do escopo imediato de uma construção, ou seja, o processo pelo qual um aspecto de algum domínio é selecionado. Por exemplo, *aro* é o perfilamento de uma subestrutura dentro da estrutura maior, neste caso, *a roda*, que é a estrutura base (LANGACKER, 2008, p. 67). Nas construções aqui analisadas, é possível identificar marcadores linguísticos associados ao perfilamento. Desta forma, foram classificadas com perfilamento na ‘ação’/ no PERCURSO as ocorrências com a presença de (i) expressões adverbiais detalhando a ação, (ii) modalizações da ação, (iii) expressões condicionantes vinculadas à ação, (iv) descrição de uma

³ A inclusão deste fator objetiva possibilitar uma discussão em que as especificidades semânticas de cada verbo possam ser consideradas, por exemplo, o fato de que há diferenças na orientação dêitica desses verbos, e o fato de nem todos os verbos admitirem as três preposições.

sequência de ações, ou (v) apresentação da ação como a consequência de um evento anterior. Por outro lado, foram classificadas com perfilamento no ‘locativo’/ no DESTINO as ocorrências com a presença de (i) especificadores do locativo; (ii) expressões de detalhamento vinculadas ao locativo, (iii) descrição de uma sequência de locativos, ou (iv) retomada do locativo na sequência da frase. Quando nenhum destes marcadores foi identificado ou quando havia marcadores equivalentes relacionados a ambas as subestruturas, o ‘perfilamento’ foi classificado como [neutro]. As sentenças (1)-(3) ilustram este fator e seus níveis. É importante destacar que os marcadores linguísticos orientaram a análise deste fator, sendo um meio muito importante para evitar descrições circulares.

- (1) Túlio consegue chegar ao casamento mas antes de encontrar com os noivos é morto pelo Comendador, então se inicia o duelo entre Tancredo [...] – [ação: sequência de ações]
- (2) Ele chegou no pequeno portão de grades que ficava na frente da casa dela [...] – [locativo: expressões de detalhamento vinculadas ao locativo]
- (3) Eles eram em 6 irmãos e todos iam junto para a escola, que era distante de suas casas a 12 km, tinham que ir de a pé ou carroça.
– [neutro: marcadores equivalentes – há detalhamento da ação e do locativo]

A análise deste fator é relevante para a compreensão desse fenômeno de variação, porque permite destacar implicações semânticas de base cognitiva nas construções com as diferentes preposições. A seguir, apresentamos um levantamento geral dos resultados e, então, discutimos alguns usos selecionados para ilustrar a discussão proposta.

Tabela 1 - Distribuição das preposições

| | A | EM | PARA |
|-------------------------|-----------|-----------|-----------|
| CHEGAR | 21 | 30 | |
| Ação | 13 | 1 | |
| Locativo | 8 | 29 | |
| IR | 13 | 5 | 30 |
| Ação | 10 | 1 | 20 |
| Locativo | 3 | 4 | 9 |
| Neutro | | | 1 |
| <i>Vir</i> ⁴ | 1 | 1 | 1 |
| Ação | 1 | | 1 |
| Locativo | | | |
| TOTAL GERAL | 35 | 36 | 31 |

Fonte: Elaborada pelas autoras.

O primeiro aspecto a ser destacado a partir deste levantamento é a presença das três preposições no conjunto de ocorrências analisadas e o fato de que os padrões de tais ocorrências são bastante diversificados. O fato de haver usos da preposição *a* na amostra, mesmo não havendo predominância desta preposição com nenhuma das três formas verbais, pode ser interpretado como uma indicação de que a combinação entre tipo de registro (escrito), contexto (aulas regulares de língua portuguesa: pressão de instrução formal) e nível de monitoramento contribuem para a manutenção de usos da preposição *a*, a qual apresenta baixíssima frequência nos estudos com corpora de fala espontânea do PB. Tal resultado dialoga com a afirmação de Avelar (2017) de que a instrução formal exerce uma forte pressão contra o uso da preposição *em* com verbos de movimento, o que permite a caracterização do uso de *a* nesses contextos como artificial, no sentido de que ele não é aprendido de forma natural pelas crianças no processo de aquisição da linguagem. Em síntese, nos dados analisados, a preposição *a* é um pouco mais frequente apenas com o verbo *chegar*, não sendo, entretanto, a mais utilizada; já com o verbo *ir*, tradicionalmente o alvo mais visado pelo ensino escolar, a predominância é da preposição *para* com uma diferença muito grande em relação à preposição *a*.

⁴ Não vamos, neste artigo, discutir as ocorrências do verbo ‘vir’ em virtude da sua baixa frequência no subconjunto de dados analisados.

Em segundo lugar, destacamos a diferença de comportamento das construções com os verbos *chegar* e *ir*, com predomínio de uso da preposição *em* com o primeiro, e da preposição *para* com o último. A predominância identificada da preposição *em* associada ao verbo *chegar* está alinhada com os resultados de Wiedemer (2013), que, baseado em estudos de discurso oral, argumenta que o panorama de usos das preposições que complementam o verbo *chegar* indica uma implementação de mudança. Além disso, as propriedades semânticas específicas de cada verbo (ex.: orientação dêitica, partes do movimento destacadas etc.) são uma dimensão importante para o uso das preposições. O significado de *chegar*, por exemplo, envolve dois elementos principais, a saber, o locativo e a entidade localizada, que são sempre perfilados. Presume-se a existência de um caminho percorrido pela entidade localizada até o locativo. De acordo com Cifuentes Honrubia (1999, p. 59-63), o verbo *chegar* semanticamente restringe as possibilidades de combinação e, ao selecionar semanticamente o ponto final, não pode ser combinado com as preposições que especificam o caminho, como *para*. Isto acontece porque as propriedades semânticas de *chegar* se concentram na culminação do movimento, intensificando o perfilamento do locativo e favorecendo ainda mais o uso de *em*. Diante disso, a construção alternativa para *chegar em* é *chegar a*, a qual mantém uma frequência moderada no *corpus* analisado, provavelmente, em virtude das condições de produção dos textos. Quando observamos as ocorrências de *chegar a* verificamos que elas aparecem em textos onde outros usos associados ao uso monitorado e formal do PB escrito também são identificados, como o uso do pronome clítico (-no) como um complemento verbal (em vez do uso convencional do pronome tônico) e o uso da ênclise (deixaram-no), em (4).

(4) Os vários dias de viagem até chegar ao país deixaram-no terrivelmente exausto.

A predominância da preposição *para* com o verbo *ir*, por sua vez, está também alinhada a estudos anteriores sobre este fenômeno de variação (WIEDEMER, 2008). Apesar de ser associada a um discurso menos formal, o uso de tal preposição não é condenado pela tradição gramatical, não sofrendo, portanto, a pressão normativa verificada com o uso de *em*. É preciso, contudo, apresentar a ressalva de que há gramáticas que relacionam o uso de *para* com verbos de movimento à direção para um lugar com a ideia acessória de demora no destino (BECHARA, 2009, p. 392).

Por fim, no que se refere ao perfilamento, nota-se uma maior frequência de uso da preposição *em* quando o locativo/destino é perfilado. Este predomínio é expressivo com o verbo *chegar* e, embora não seja a preposição mais frequente com o verbo *ir*, é nos contextos de perfilamento do locativo que a preposição *em* mais aparece associada a este verbo nos textos escritos durante aulas de língua portuguesa.

(5) No outro dia quando Garibaldi chegou ao bar, minha bisavó levou-o para fora e contou que seu pai havia lhe perguntado quem era o moço [...] – [ação: expressões adverbiais + sequência de ações]

(6) Senti-me perdido e cheguei a pensar que estava no local errado; somente ao chegar na recepção da empresa é que tive certeza de que ali encontrava-se o lugar pelo qual saí de casa destinado a ir. [locativo: especificação + retomada do locativo]

A sentença (5) perfila a ação, dois marcadores linguísticos sustentam esta leitura: (i) o foco na sequência de ações que compõem a descrição completa (*chegar, levar para fora, contar, perguntar*), e (ii) a presença da expressão adverbial (*no outro dia*). Na sentença (6), a expressão de especificação (*da empresa*) e a presença de um advérbio (*ali*) e um substantivo (*lugar*) que se referem ao locativo na sequência da frase são marcadores linguísticos que suportam a compreensão de que o locativo é perfilado. Considerando que tanto o locativo *bar* quanto *recepção* são espaços fechados, ambos poderiam ser conceituados como contêineres, o que não acontece. Uma possível explicação para o uso de *em* na frase (6), mas não na (5), para além da pressão normativa, é a compreensão de que a sobreposição de um esquema de imagem CONTÊINER sobre um esquema de ORIGEM-PERCURSO-DESTINO é impulsionada pelo perfilamento do locativo. Essa explicação justifica-se porque, nestes casos, o locativo/destino como um todo já está em evidência, favorecendo que o este locativo seja conceptualizado como um recipiente e que seu interior seja destacado a partir do processo de sobreposição de esquemas de imagem. Tal sobreposição fica, então, enfraquecida ou não ocorre quando o perfilamento está na ação (como na frase (5), por exemplo), pois o foco, nesses casos, não está na estrutura que poderia ser conceptualizada como contêiner.

Esta descrição de base cognitiva para o uso da preposição *em* com verbos de movimento parte de uma analogia com a explicação de Lakoff e Nunez (2000) sobre o sentido da preposição *into*, do inglês. Para os autores, naquele caso, acontece a sobreposição de um esquema de imagem ORIGEM-PERCURSO-DESTINO sobre um esquema CONTÊINER. Na descrição apresentada acima, há, portanto, a inversão sobre qual dos esquemas de imagem é a base da conceptualização, além da associação deste fenômeno à noção de perfilamento. Em síntese, na construção ‘verbos de movimento + preposição *em*’ tem-se o DESTINO do esquema ORIGEM-PERCURSO-DESTINO localizado dentro do interior de um recipiente, conceptualizado como CONTÊINER, com o interior perfilado, capturando assim o movimento por uma trajetória desde um local inicial, fora do contêiner, até um ponto final dentro do contêiner. Este recipiente pode ser literal (ex., *recepção*), ou metonimicamente ou metaforicamente representado (ex., *aulas* e *época da vida do autor*, em (7) e (8))⁵.

(7) Era uma terça-feira, com dois períodos de educação física e um de religião, porém, nossa professora de religião cria vinha nas aulas [...]

(8) Desde a época de sua formação como Continente de São Pedro, percorrendo locais, guerras e revoluções até chegar na época de vida do autor.

A partir da discussão das ocorrências de construções com verbos de movimento nos textos elaborados em aulas de língua portuguesa, buscamos ilustrar como uma análise informada pelos constructos teóricos da LC pode contribuir para a compreensão de uma construção bastante frequente no PB, a saber: verbos de movimento + preposição *em*, e condenada pela tradição normativa. Destacamos, ainda, que os usos aqui analisados compõem um fenômeno de mudança largamente difundido no português brasileiro, especialmente com o verbo *ir*, e que não entendemos o ato de descrever e analisar os usos feitos nos textos escritos em aulas de

⁵ Reiteramos que não é objetivo deste texto apresentar dados suficientes para comprovar ou refutar tal hipótese explicativa em termos quantitativos/estatisticamente significativos. Um estudo com uma amostra maior e mais variada está em preparação para dar conta de tal objetivo.

língua portuguesa como uma tentativa de recuperar formas praticamente em extinção no sistema linguístico (caso de *ir + a* na fala espontânea, por exemplo) – o que não se justificaria no âmbito de uma abordagem baseada no uso. Antes disso, o esforço aqui empregado foi na tentativa de contribuir para a caracterização dos usos e, especificamente, de suas implicações no processo de conceptualização a partir das produções dos alunos.

Argumentamos, ainda, que a descrição aqui apresentada ilustra como o conceito de ‘construção’, associado a outras noções da LC, nomeadamente, de perfilamento e esquemas de imagem, tem potencial para informar e instrumentalizar a prática de reflexão sobre a língua nas aulas de português, possibilitando uma abordagem que parte da compreensão de que a significação extrapola o nível do item lexical, estando presente na estrutura sintática. Neste contexto, discutir os significados das construções, suas relações com a tradição gramatical e o prestígio a elas associado constitui-se como uma prática alternativa, sendo mais útil e menos arbitrária que a apresentação de listas de regras e da solicitação de memorização de tais padrões, para abordar em sala de aula processos de mudança em curso. Vale destacar que apresentamos a aproximação da LC ao ensino de língua como uma alternativa viável, não como a única, visto que estamos cientes de que há propostas concretas de aproximação entre o ensino de língua e o uso linguístico informadas por outras abordagens teóricas, como, por exemplo, Mollica *et al.* (2018).

Ao propormos, nesta seção, um olhar atento para os usos dos alunos, objetivamos ilustrar possíveis desdobramentos do entendimento da visão da LC sobre as ‘construções’ e sobre a constituição de seus significados para a prática de reflexão linguística, de maneira geral, e para o trabalho com as construções tematizadas, de maneira mais específica. Destacamos, por fim, que a atenuação da sensação de arbitrariedade que os alunos têm diante de alguns comportamentos da língua, a qual é fruto não do comportamento linguístico em si, mas sim, das imposições acerca do que é considerado certo ou errado, já é, por si só, um argumento importante em favor de uma abordagem cujo foco seja o uso e seus significados.

5 Contribuições, limitações e desafios futuros

A partir do que foi apresentado até aqui, argumentamos que algumas contribuições para a aproximação da Gramática Cognitiva e da prática de reflexão linguística no ensino de língua materna podem

ser propostas. Procuramos apresentar evidências de que o conceito de ‘construção’ associado a outras noções centrais das abordagens cognitivas à gramática pode ser entendido como um princípio que facilita o entendimento da gramática, revelando potencial para o estudo e o ensino de usos linguísticos. Destacamos dois pontos: (i) o entendimento de que as construções são em si significativas (não pela simples soma dos significados dos itens lexicais que as compõem); e (ii) o desenvolvimento de uma abordagem baseada na significação das construções, através dos sentidos atrelados às diferentes construções, destacando a compreensão de que a estrutura gramatical é significativa e a sua natureza é baseada no uso. Mais especificamente, essas noções podem contribuir para a abordagem em sala de aula de processos de mudança em curso, explorando a base conceptual dos diferentes usos linguísticos e problematizando a normatividade e a estigmatização frequentemente vinculadas a tais processos, sem – é claro – excluir os fatores sociais implicados nos processos de mudança já amplamente investigados por outras correntes teóricas. Entendemos que a inclusão da dimensão conceptual na abordagem de processos de mudança em curso pode atenuar o reducionismo entre formas/variantes linguísticas corretas e não corretas característico de ensino de português, pois destaca os processos de significação atrelados às diferentes construções, sem entendê-las como certas ou erradas, mas, antes disso, significativas.

Ainda sobre a noção de ‘construção’, Littlemore (2009) destaca que ela pode ser bastante útil para os professores de língua, uma vez que contesta a dicotomia entre a previsibilidade e a arbitrariedade na língua. No entanto, a autora apresenta duas dificuldades nesse caminho. São elas: (i) a metalinguagem utilizada na literatura da área e (ii) o fato de que muitas descrições são feitas a partir de dados não autênticos. Taylor (2008, p.58) também chama a atenção nesse sentido e argumenta que o grande desafio na transposição dos *insights* da LC para o ensino de gramática é – exatamente – a busca por formulações descritivamente adequadas, intuitivamente aceitáveis e facilmente acessíveis para os significados discutidos. De fato, essa parece ser a principal tarefa para os linguistas cognitivos, a fim de possibilitar um acesso mais amplo às suas produções.

Alguns esforços já têm sido feitos para a difusão dos princípios da LC para o estudo e ensino de gramática. É o caso, por exemplo, de Abreu (2013), que propõe a utilização da noção de integração conceptual, para a compreensão e a descrição de alguns fatos gramaticais da língua

portuguesa no nível morfológico e sintático. No entanto, há ainda um longo caminho a ser trilhado para que tais pontes entre teoria e prática ganhem espaço nas aulas de língua. Essas limitações impõem desafios futuros, como, por exemplo, a necessidade de elaboração de uma gramática cognitiva do português brasileiro, a qual poderia informar os professores sobre a base conceptual das suas construções, ofertando um amplo repertório capaz de sustentar o trabalho em sala de aula. Ainda, a complexidade da metalinguagem normalmente utilizada para tais descrições precisa ser considerada na elaboração de descrições das construções do português brasileiro. O conhecimento – pelo professor – de tais descrições tem potencial de informar o trabalho a ser desenvolvido com os alunos, sem necessariamente implicar na reprodução de tais descrições para alunos da educação básica.

Por fim, Achard (2008) salienta que a incorporação das noções da Gramática Cognitiva ao ensino de línguas não é em si uma metodologia; tais conceitos precisariam, portanto, ser incorporados à metodologia já adotada pelo professor. Diante disso, é necessário que se proponham procedimentos alternativos, que – ao incorporarem as contribuições das abordagens cognitivas à gramática – garantam o espaço que a própria teoria atribui ao uso da língua. Isto é, as situações autênticas de uso são o grande ponto de partida para o ensino de línguas – de modo geral – e para a prática de reflexão linguística – de modo mais específico – também em uma perspectiva alinhada à e informada pela LC.

Declaração de autoria

As duas autoras contribuíram para a construção da proposta de diálogo apresentada, sendo a interface proposta resultado de longo debate e estudo por parte de ambas. A primeira autora conduziu a primeira versão da análise e da descrição do estudo de caso detalhado, o qual foi revisado pela segunda autora.

Referências

ABREU, A. Integração conceptual na descrição de fenômenos gramaticais do português. *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 57, p. 229-256, 2013.

ACHARD, M. Teaching construal: cognitive pedagogical Grammar. In: ROBINSON, P.; ELLIS, N. (eds.). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York/London: Routledge, 2008. p. 432-455.

ARAÚJO, P. *Aspectos semânticos-cognitivos de usos espaciais das preposições para e em na fala de comunidades quilombolas*. 2008. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008.

AVELAR, J. Complementos direcionais em afro-variedades de português e espanhol. *Moderna Språk*, Stockholm, v. 111, n. 2, p. 15-44, 2017.

AVELAR, J.; ALVAREZ-LOPEZ, L. Directional complements, existential sentences and locatives in the Afro-Brazilian continuum of Portuguese. In: ÁLVAREZ LÓPEZ, L; GONÇALVES, P.; AVELAR, J. (eds.). *The Portuguese Language Continuum in Africa and Brazil*, Amsterdam: John Benjamins, 2018. p. 189-210.

BARCELONA, A. (ed.). *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: A Cognitive Perspective*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 2000.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BUNZEN, C. *Dinâmicas discursivas na aula de português: o uso do livro didático e projetos didáticos autorais*. 2009. 233 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, 2009.

CIFUENTES HONRUBIA, J. L. *Sintaxis y semántica del movimiento: Aspectos de gramática cognitiva*. Alicante: Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert, 1999.

CROFT, W. Construction Grammar. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (eds.). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 463-508.

EVANS, V. *A Glossary of Cognitive Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007.

FARACO, C.A.; CASTRO, G. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em Revista*, Curitiba, v. 15, p. 179-194, 2000. DOI:<https://doi.org/10.1590/0104-4060.200>

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola, 2006.

GERALDI, J.W. (org.). *O texto na sala de aula*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIL, M; PINTO, J; GOUVÊA, V.; ALMEIDA, B.; SANTOS, P; WEIAND, A. Corpus TecEM: o processo de construção de um corpus de produções textuais em Língua Portuguesa elaboradas por alunos de Ensino Médio Integrado a cursos técnicos. *LinguaTec*, Bento Gonçalves, v.4, n.1, 2009. DOI: <https://doi.org/10.35819/linguatec.v4.n1.a3457>

HAMPE, B. *From perception to meaning*. Image schemas in Cognitive Linguistics. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2005.

HOLME, R. *Cognitive Linguistics and Language Teaching*. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan, 2009.

ILARI, R. *Linguística e ensino da língua portuguesa como língua materna*. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 2009.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LANGACKER, R. Cognitive Grammar. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (eds.). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 421-462.

LANGACKER, R. The relevance of Cognitive Grammar for language pedagogy. In: KNOP, S.; RYCKER, T. (eds.). *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2008. p. 7-36.

LEE, D. *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

LITTLEMORE, J. *Applying Cognitive Linguistics to second language learning and teaching*. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan, 2009.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs). *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MOLLICA, M. C. A regência verbal do verbo ir em movimento. In: SILVA, G.; SCHERRE, M. (eds.). *Padrões sociolinguísticos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 85-119.

MOLLICA, M. C. M.; AVELAR, D. ; BATISTA, H. R. . Variação, mudança, letramento e tecnologia. *DIADORIM*, Rio de Janeiro, v. 20, p. 561-572, 2018. DOI: <https://doi.org/10.35520/diadorim.2018.v20n0a23290>

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 2ª ed. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

RIBEIRO, A. Variação e funcionalidade no uso de preposições e a regência do verbo ir na fala carioca. In: VOTRE, S.; RONCARATI, C. (eds.). *Anthony Naro e a Lingüística no Brasil – uma homenagem acadêmica*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008. p. 87-94.

SIMÕES, L; RAMOS, J.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.

SLOBIN, D. Learning to think for speaking: Native language, cognition and rhetorical style. *Pragmatics*, Bruxelas, n. 1, p. 7–26, 1991. DOI: <https://doi.org/10.1075/prag.1.1.01slo>

SLOBIN, D. The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression of motion events. In: STROMQVIST; VERHOEVEN (eds.). *Relating Events in Narrative. Typological and Contextual Perspectives.*, Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2004. p. 219–257.

SOARES DA SILVA, A. O que é que a polissemia nos mostra acerca do significado e da cognição?. In: SOARES DA SILVA, A. (org.). *Linguagem e Cognição: A Perspectiva da Linguística Cognitiva*. Braga: Associação Portuguesa de Linguística e Universidade Católica Portuguesa, 2001. p. 161-181.

TALMY, L. Lexicalization patterns: semantic structure in lexical form. In: SHOPEN, T. (ed.). *Language Typology and Syntactic Description*, Vol. 3: Grammatical Categories and the Lexicon., Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 36–149.

TALMY, L. *Toward a Cognitive Semantics* (Vol. 2). Cambridge: MIT Press, 2000.

TAYLOR, J. Some pedagogical implications of Cognitive Linguistics. In: KNOP, S.; RYCKER, T. (eds.). *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2008. p. 37-66.

VIEIRA, M. J. Variação das preposições em verbos de movimento. *SIGNUM*, Londrina, v. 12, n. 1, p. 423-445, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2009v12n1p423>

WIEDEMER, M. L. *Variação e gramaticalização no uso de preposições em contextos de verbos de movimento no português brasileiro*. 2013. 250 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, 2013.