

O enigma do ensino da gramática: decifra-me ou devoro-te

Patricia Teles Alvaro

1. APRESENTAÇÃO

O nosso interesse em investigar as questões relativas ao ensino de gramática iniciou-se durante as aulas ministradas para estudantes de ensino médio, de graduação e de pós-graduação em língua portuguesa. Comumente, esses estudantes sentem-se muito inseguros diante do estudo da gramática da língua. Essa insegurança aumenta ao considerarem tanto as diversas realidades linguísticas quanto o cenário de concursos e exames de seleção, para os quais terão que se preparar ou preparar seus futuros alunos (no caso dos alunos de graduação e pós-graduação), como, por exemplo, o ENEM –exame nacional que avalia os conhecimentos de uso da língua. Nesse sentido, podemos retomar Perini:2000, p.48, que ressalta que *há algo de errado no reino da gramática*.

A partir das considerações anteriores, passamos a nos perguntar por que há tanta insegurança dos estudantes, que são falantes da língua, em relação ao ensino e ao uso dos recursos gramaticais. Pouco a pouco, essas reflexões foram ocupando nossas investigações de pesquisa, em Alvaro: 2008, 2009, 2010. Percebermos que vivemos um *Paradoxo do ensino da língua*, que será abordado no item 2.

Intencionamos, assim, discutir questões relativas a esse *Paradoxo* e apresentar uma proposta de descrição e estudo de gramática, que evidencia os aspectos cognitivos envolvidos na produção de sentidos das formas linguísticas, a chamada *Gramática Cognitiva*. Ou seja, uma proposta que se ocupa em integrar ao estudo da forma gramatical o sentido da forma gramatical em seus diversos contextos de uso. E, dessa forma, esperamos contribuir para a divulgação da proposta cognitivista dos estudos da linguagem, que pode embasar orientações para a formação e capacitação de professores e para a criação de instrumentos para o ensino crítico-reflexivo da língua nas suas diferentes vertentes.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

No ensino de gramática da língua, podemos seguir baseando-nos em uma visão interacionista ou em uma visão dualista. Morato:2004 explica sobre a noção de interacionismo que *foi preciso esperar pelo questionamento do dualismo ontológico, com Descartes (1596-1650), para que um interacionismo se colocasse como uma solução ou dualismos clássicos, como os que envolvem o problema corpo X mente, ou o problema fé X razão*. Na visão dualista, o estudo da gramática baseia-se em um paradigma dicotômico, entendendo e estudando a forma isolada do seu sentido contextualizado e da operação realizada pelos sujeitos discursivos. Essa ótica converge para a vertente tradicional da gramática e alia-se ao paradigma objetivista de herança cartesiana.

Sobre o paradigma dualista, Damásio:1996, categoricamente, afirma que o pensamento cartesiano, que separa abissalmente o corpo e a mente, foi um erro. Mas, “por que atacar Descartes?”, o próprio Damásio se pergunta. E responde, em seguida: “porque esse pensamento perpetuou-se quase que invisivelmente”, ou seja, como se fosse naturalmente assim.

Na contramão dessa visão dualista (dicotômica, cartesiana ou tradicional), está a visão interacionista, na qual, o estudo da gramática da língua considera o seu contexto de uso, no fluxo comunicativo operado pelos sujeitos discursivos. Assim, estudam-se morfologia e sintaxe, por exemplo, nas suas co-relações semânticas e pragmáticas. Dessa maneira, tem-se um estudo integrado da forma ao seu sentido dentro de um contexto de uso.

Convergentemente ao interacionismo, a pesquisa de Damásio busca comprovar, através de acompanhamentos de pacientes com acidentes neurológicos que, por exemplo, emoção e razão não estão compartimentadas no cérebro durante nossas atividades. Na verdade, o neurocientista coloca-se contrariamente à ideia da mente separada do corpo, de uma mente desencarnada, ou seja, de uma visão dicotômica do pensamento.

Para o pesquisador, *existimos e depois pensamos e só pensamos na medida em que existimos, visto o pensamento ser, na verdade, causado por estruturas e operações dos ser.*¹ Nessa perspectiva, Damásio insiste na integração, ou seja, na visão interacional das partes.

¹ P. 279.

Em síntese, as reflexões de Damásio permitem entrever a existência de uma visão *experientialista* que, opondo-se diametralmente à concepção objetivista, considera que o pensamento é (a) corporificado, ou seja, nosso sistema conceitual é diretamente embasado na percepção, movimento corpóreo, e experiência de uma característica física e social, (b) é *imaginativo*, o que se dá por meio dos processos de metáfora, metonímia e mesclagem conceptual, baseados nas experiências, comumente experiência corpórea e (c) tem *propriedades* gestálticas e os conceitos têm uma estrutura geral, que vai além de meramente unir “blocos de construção” através de regras usuais.

O pensamento tem *propriedades* gestálticas e, desta forma, não é atomista; conceitos têm uma estrutura geral, que vai além de meramente unir “blocos de construção” através de regras usuais. O pensamento tem uma *estrutura ecológica*. A eficiência do processo cognitivo, como no aprendizado e memória, depende da estrutura geral do sistema conceitual e do que o conceito significa. O pensamento é desta forma mais que apenas a manipulação mecânica de símbolos abstratos. A estrutura conceitual pode ser descrita usando *modelos cognitivos* que possuem as propriedades acima.

Feitas as colocações a respeito das diferenças entre as visões dualista (objetivista, cartesiana) e interacionista (experientialista) do estudo da gramática, vejamos como o *Paradoxo do ensino a língua* se confirma, na prática da sala de aula.

De um lado, estão: a) os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (as diretrizes nacionais para o ensino de língua), que apregoam a importância de se contemplar as diversas realidades linguísticas e os contextos de uso dos falantes e b) as diretrizes do ENEM, o exame nacional, que intenciona avaliar o aprendizado e a capacidade dos estudantes, no que diz respeito ao uso crítico-reflexivo dos recursos gramaticais.

Do outro lado, ainda em grande parte, o ensino-aprendizado da língua baseia-se num instrumento com preceitos herdados da gramática tradicional, reiterando uma visão dicotômica, apartando-se dos contextos das diversas realidades de uso da língua.

O **paradoxo** consolida-se, uma vez que por um lado, estão os objetivos interacionistas das diretrizes nacionais, intencionando provocar o desenvolvimento crítico-reflexivo dos estudantes no processo de ensino-aprendizado da língua. No entanto, por outro lado, toma-se, como instrumento, a gramática tradicional e um modelo dicotômico e isolacionista, para o ensino

de língua. Assim, pretende-se alcançar um objetivo, utilizando-se um instrumento divergente do objetivo. É necessário que objetivos e meios estejam e sejam aliados e não contraditórios.

Quando pensamos o porquê da dificuldade e da insegurança, no que diz respeito ao ensino-aprendizado da gramática da língua, perguntamos, também: pra que ensinamos a língua para falantes nativos dessa língua? Sobre isso, retomamos Travaglia:1996, p.17-20, que ressalta a importância de o falante desenvolver a sua capacidade de empregar adequadamente a língua nos seus diversos contextos de uso e na pluralidade dos discursos. Podemos entender que o estudioso ocupa-se de apontar a importância de o falante compreender as engrenagens das construções gramaticais.

Além disso, como está nos PCNS e em como o ENEM se propõe a avaliar: ensinar a língua perpassa por desenvolver a habilidade crítico-reflexiva do falante para e sobre a operação dos recursos gramaticais e por desenvolver no falante a habilidade de lidar com as diferentes realidades linguísticas. Dessa maneira, os instrumentos de ensino devem ser elaborados de modo que possibilitem entender a língua como um recurso de expressão e produção de sentidos. E, assim, também, levar o falante a perceber-se como sujeito-agente dessa produção e dessa expressão de sentidos, através da operação dos recursos gramaticais dos diversos discursos.

No entanto, a prática na sala de aula não tem acompanhado essa perspectiva político-pedagógica de desenvolver a capacidade crítico-reflexiva dos falantes, reiterando o que chamamos, anteriormente, de *paradoxo do ensino da gramática na sala de aula*.

Relembrando o clássico enigma da esfinge, nessa situação sobre o ensino de gramática da língua, estamos diante do *Enigma da gramática: Decifra-me ou Devoro-te*.

A solução para o enigma pode estar no que diz respeito ao *porque*, *pra que* e *como* ensinamos a gramática da língua, ou seja, está em *o que esperamos e objetivamos com o ensino de língua*.

Deve haver um cruzamento entre intenção/objetivo e instrumento/meio/metodologia. Ou seja, quando pretende-se aliar o ensino de língua ao desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva do estudante/falante, deve-se utilizar instrumento/meio/metodologia que dê subsídio para o alcance desse objetivo e não que esteja em sua contraposição.

Brevemente, falamos, aqui, sobre o porquê e o pra quê. E, em relação ao *como vamos ensinar a língua*, encontramos, nos preceitos da

Gramática Cognitiva, uma perspectiva teórica para integrar objetivo e metodologia de ensino crítico-reflexivo e significativo da gramática da língua. Vejamos mais detalhes, ao longo do item 3 dessa proposta de trabalho.

3. A PROPOSTA DA GRAMÁTICA COGNITIVA

A questão do ensino-aprendizado da gramática da língua, retomando artigo de Alvaro:2007, perpassa pela questão da produção de sentidos da expressão comunicativa. Ou seja, o estudo da gramática da língua deve aliar-se ao estudo do sentido da gramática da língua. Perini:2000,56 ressalta que *precisamos de gramáticas que façam sentido*.

De um modo geral, na visão da gramática tradicional, o ensino-aprendizado da forma gramatical vem sendo apartado de seu contexto de uso e de suas co-relações semânticas e pragmáticas. Muitas são as implicações e contradições decorrentes dessa postura isolacionista.

Zanotto:2010 apontou o grande problema educacional do país, evidenciado pelos baixos resultados alcançados pelos estudantes de ensino médio no ENEM- exame nacional que avalia as habilidades de leitura, interpretação e produção de textos.

A proposta, por ora aqui apresentada, para o ensino-aprendizado da gramática da língua e das suas diferentes vertentes de uso, baseia-se nos preceitos da Gramática Cognitiva, que vamos abordar, a seguir.

Na abordagem cognitivista da linguagem, entende-se o uso dos recursos gramaticais como uma instanciação dinâmica de processos cognitivos que envolvem diversas operações mentais, que constituem uma complexa rede de trabalho linguístico-cognitivo.

Sob essa ótica, operações mentais, envolvendo metáfora, metonímia, integração conceitual, Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs), compressão e outros aspectos são fundamentais à produção de sentidos ativada no uso dos recursos linguísticos.

Nesse sentido, vale a pena citar um episódio acontecido com **um professor, que iniciou uma pesquisa sobre significação das palavras. Para isso, comparava redações dos seus alunos. Pediu, então, que escrevessem uma redação usando os vocábulos: presunto, toalha, pedras, formigas e outros mais que, a seu ver, conduziriam à ideia de piquenique. No entanto, durante a leitura dos textos das crianças,**

apareceu o trecho: “A polícia tava subindo o morro. Aí eu vi que tinha um presunto com uma toalha. A boca dele tava cheia de formiga (....)”

Essa situação nos deixa ver diversos aspectos do processo de construção dos sentidos na comunicação. O “mal-entendido” acima deixa evidente algo que faz parte, segundo o paradigma da Gramática Cognitiva, da própria natureza da linguagem, a saber: o fato de que os significados não são transparentes e não correspondem a uma relação estável e objetiva entre palavra e coisa. Na verdade, o significado é uma *construção*, mediada pelo nosso sistema conceptual (o qual, por sua vez, é alimentado pelo nosso sistema perceptual).

Podemos perceber, no caso transcrito, que as palavras “presunto”, “toalha”, “formigas”, na verdade, explicitam as diferenças entre as bases de conhecimento do mundo do estudante e do professor. Sobre isso, Fauconnier: 1995 diz que *palavras são lanternas que iluminam o caminho da significação*. Mais ainda, o sentido da forma linguística é instanciado com base em uma operação cognitiva de metáfora, em que uma base é entendida em termos de outra, emergindo daí a significação. Sob a perspectiva cognitivista da linguagem, a **metáfora** se apresenta como um **processo mental** para construção de sentidos, operada discursivamente.

A existência de operações cognitivas para construção de sentido é explorada por Fauconnier (1997, p.1) ao dizer que *os mapeamentos entre domínios são o coração de uma faculdade cognitiva única de produzir, transferir e processar significado*². Nesse processo de transferência, ou seja, de projeção, se identificam tipos de mapeamentos cognitivos subjacentes aos usos e às interpretações das estruturas linguísticas.

Essa assunção vem norteando os estudos cognitivistas, ao passo que se acredita na construção do significado como algo que emerge de uma complexa operação mental, que se perfaz com o cruzamento entre domínios conceituais, tanto ao se pensar, quanto agir ou comunicar.

Em termos de gramática cognitiva, o uso da palavra “presunto”, para o estudante, atinou a construção de um *espaço mental* para o processamento de um sentido embasado em um modelo cognitivo idealizado,

² Em Langacker (1987), também, assume-se que uma das nossas funções mentais básicas é a habilidade de comparar eventos. Qualquer atividade mental vai consistir em um grande número de comparações entre eventos ou partes de eventos.

também chamado MCI, diferente do MCI do professor. Com isso, para o *espaço-base (a)* de “presunto”, o estudante estabeleceu uma *relação de identificação* com a sua *contraparte (a’)* no *espaço-alvo*, em que “presunto” é como se fosse cadáver. Operamos esse Princípio de identificação, através do estabelecimento de mapeamentos, ou seja, mapeamos (a) em termos de (a’). Nesse caso, com o mapeamento de projeção, emerge um novo sentido integrando parcialmente características dos espaços mentais para um espaço mesclado. Em linhas gerais, é essa operação provoca a chamada **mesclagem conceitual**.

Na gramática cognitiva, a metáfora ocupa um lugar central para o nosso raciocínio. Na verdade, esse processo de transferir ou mapear um sentido em termos de outro é a base do nosso processo de entendimento, de compreensão e de atribuição de sentidos.

A teoria da metáfora no pensamento foi inicialmente postulada por Lakoff&Johnson, na década de 80. A partir daí, muito já se desenvolveu nas ciências cognitivas, considerando-se a metáfora como processo mental de construção de conhecimento.

Além do mapeamento metafórico, processamos sentidos para as informações, através dos **mapeamentos metonímicos** e **de esquema**. Vejamos um exemplo de **mapeamento metonímico**, na situação seguinte: durante um programa de TV sobre a jogo entre Brasil e Espanha, na Copa das Confederações de 2013, o narrador disse que o *atual camisa 9 do Brasil está representando o camisa 9 anterior*, que foi Ronaldo. O narrador referia-se ao jogador Fred. Nesse caso, no fluxo da comunicação, atribuímos ao **espaço-base (a)** <camisa 9> um sentido, processado em termos de uma função pragmática, que permite identificar o sentido do **espaço-base (a)** metonimicamente em relação ao **espaço-alvo (a’)** <Fred>. Dessa forma, metáfora e metonímia são mais que figuras estilísticas são um poderoso mecanismo cognitivo para o processamento mental de construção de sentidos.

O nosso raciocínio para o estabelecimento de associação de sentidos pode ser operado também através de **mapeamento de esquema**, por exemplo, quando numa situação de “compra e venda” ativamos diversos elementos presentes nessa moldura como vendedor, comprador, objeto, valor etc.

Voltando à nossa situação inicial, no processamento mental de atribuição de sentidos para “presunto”, por exemplo, tivemos que operar uma **compressão** de características, relevando umas e desconsiderando

outras. Operamos uma grande rede de trabalho cognitivo, envolvendo nossa **imaginação** e criatividade, promovendo **integração** e estabelecendo identidades e construção de novos conceitos, engendrados na dinâmica da expressão comunicativa.

Essas atividades mentais de Imaginação, Identidade e Integração foram chamadas por Fauconnier:2002 de 3Is da mente (em inglês, Is corresponde sonoramente à palavra “eyes”, ou seja, “olhos”, em português). O estudioso trata essas 3 atividades mentais, ou seja, os nossos 3 olhos da mente como os nossos meios de ver e perceber o mundo. Através dessas atividades, expressamos nossa visão de mundo. Os sentidos são construídos com base em operação de **imaginação**, **integração** e **identidade**, daí insurge a nossa percepção do mundo, ou seja, daí, operamos a significação, operando o nosso sistema perceptual. Podemos dizer que os nossos 3 Is (olhos) da mente invisíveis tornam-se aparentes nas nossas expressões comunicativas e nos sentidos atribuídos.

Falamos até aqui de alguns preceitos da gramática cognitiva: MCIs, Espaços mentais, Espaço-base, Espaço-alvo, Princípio de identificação, Mapeamentos, Compressão, Identidade, Imaginação, Integração, Metáfora e Integração conceitual.

4. CONCLUSÃO E PERSPECTIVAS DA PROPOSTA

Ao longo desse trabalho, debruçamo-nos em discutir as contradições no ensino tradicional da gramática e as rupturas para a construção de um ensino crítico-reflexivo da gramática da língua. Vimos que a formação de estudantes confiantes, quanto ao uso da língua em seus diferentes contextos sociais e culturais, perpassa por uma metodologia de ensino que provoque nos estudantes essa reflexão crítica sobre os recursos gramaticais disponíveis para a expressão comunicativa.

Muitas são as dificuldades encontradas pelos professores para o ensino de língua, baseando-se na visão tradicional da gramática. A seguir, apresentamos alguns casos que ocasionalmente acontecem, nas salas de aula e que foram relatados por estudantes de curso de pós-graduação em Letras: (1) um professor ensina a classe de substantivos abstratos e exemplifica com o vocábulo “amor”. Em seguida, pede que as crianças formem frases com os exemplos. Uma das crianças diz “minha mãe é um

amor”. Nessa situação (1), a herança tradicional dos estudos gramaticais, confirmada pelo postulado da dicotomia cartesiana como eixo sustentador do nosso raciocínio, ensina as classes gramaticais como categorias isoladas, nas quais as palavras são pré-encaixadas.

Uma outra situação (2) pode ser relatada no caso da forma gramatical “até”, que é classificada como preposição. No entanto, na proposição “Até o governo usa software ilegal, no Vietnã”, o “até” antecede o termo integrante da oração- sujeito, condição inviável para uma preposição. Nesse caso, tradicionalmente, classifica-se o “até” como partícula denotativa de inclusão, sem explicitar os contextos e características específicos dessa diferenciação.

Na situação (3), o exemplo “A baleia é um tipo de peixe” rompe com a condição de verdade, uma vez que *baleia* não é *peixe*. No entanto, a inserção da forma “um tipo de” permite a suspensão da barreira pragmática e promove o reenquadre do termo *baleia* como se fosse *peixe*, guardando as restrições da relação no fluxo comunicativo, sem prejuízo à verdade da proposição.

O tratamento das situações acima pode causar dificuldades quando a metodologia de ensino da língua perpetua a gramática como um instrumento para programar, dando aos estudantes os “comandos de repetição”.

Por outro lado, podemos assumir uma metodologia de ensino, na qual tomamos a gramática como instrumento para construir a reflexão e a percepção sobre o funcionamento da forma gramatical na dinâmica do seu contexto de uso, entendendo as condições sintáticas, semânticas e pragmáticas que determinam o papel morfológico da forma gramatical.

Nesse sentido, vamos retomar Ilari: 2001, p.155, que chama atenção para o fato de a língua não ser uma nomenclatura e que ressalta que as **“dificuldades” enfrentadas pelos tradutores - que trabalham simultaneamente sobre o texto da tradução e sobre a estrutura da língua, não para encontrar correspondências preexistentes, mas para construir na língua de chegada um texto cuja interpretação evocará nos leitores disposições cognitivas, afetivas ou outras, tão próximas quanto possível das que o texto original provocaria - não são diferentes das “dificuldades” que a comunidade linguística enfrenta (...) na busca de formas de expressão (...) adequadas às necessidades de ordem prática (...).**

Essas colocações de Ilari sobre o fato de a língua não ser uma nomenclatura e sobre o trabalho do falante e do tradutor para construir um sistema de referências, nos permitem estabelecer um diálogo com a assunção de Morin: 2005, que evidencia **que qualquer conhecimento não passa de uma tradução, de uma reconstrução. E este fato vale também para o conhecimento teórico, pois as ideias, as palavras também são traduções, reconstruções.**

Convergentemente à visão interacionista e de reconstrução referencial na dinâmica discursiva, recentemente, renomados teóricos cognitivistas reuniram seus estudos em uma publicação sobre a questão do ponto-de-vista subjacente às expressões linguísticas. A obra intitulada *Viewpoint in Language* foi organizada por Dancygier e Sweetser. Nessa coletânea, Ferrari: 2012 apresentou evidências da interferência de fatores cognitivos de **subjetificação** na construção dos sentidos do uso das formas gramaticais.

Em função do apresentado anteriormente, podemos pensar que uma proposta metodológica adequada à formação crítico-reflexiva dos docentes encontra-se nos postulados acima e nos preceitos epistemológicos da gramática cognitiva um vasto embasamento.

Em relação às perspectivas cognitivistas para a construção de uma metodologia de ensino crítico-reflexivo da língua, aproveitamos para citar algumas premissas relevantes para a formação dos docentes.

A formação de docentes deve se ocupar de desenvolver sua capacidade de entender a co-relação das dinâmicas cognitiva e linguística e de entender como as operações linguísticas são engrenagens discursivas, que servem à expressão de ideias e de posicionamentos sociais e culturais.

Assim, na formação docente cabe desenvolver o entendimento das co-relações entre as formas e seus aspectos semânticos e pragmáticos envolvidos nos processos discursivos. E, dessa maneira, permitir que se possa entender que as formas linguísticas são a ponta de um iceberg que, na verdade, permite enveredar por uma ampla plataforma de bases sociais e culturais armazenadas e processadas cognitivamente na expressão comunicativa.

Nesse sentido, a formação deve propiciar aos docentes que entendam que subjacente às expressões comunicativas está uma vasta rede de operações mentais, envolvendo, por exemplo, metáforas. Formar docentes que percebam as metáforas do pensamento e raciocínio, quando o sujeito-

falante estabelece relações entre os sentidos conhecidos para construir outros sentidos, na verdade, para construir ideias e conclusões sobre o mundo.

A partir dos pressupostos cognitivistas, a formação docente prevê o entendimento de que os sistemas conceituais subjacentes aos recursos da língua são, também, sistemas perceptuais, interagindo e co-relacionando-se às nossas experiências e vivências sociais e culturais. Com isso, possibilitando formar docentes que estejam preparados para entender a integração entre a mente e o corpo, ou seja, a integração entre a percepção, o sentido e a forma.

Dessa maneira, na prática da sala de aula, o estudo da gramática da língua estaria aliado ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo sobre as expressões comunicativas e seus sentidos sociais e culturais, que são, na verdade, construções dinamicamente projetadas, a partir das bases perceptuais dos sujeitos discursivos.

Enfim, com base no exposto, podemos dizer que o arcabouço epistemológico da gramática cognitiva nos oferece subsídios para a revisão e construção de uma proposta metodológica para um ensino crítico-reflexivo da língua.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Lúcia Leitão de. 2005. A linguística sociocognitiva e os anguladores: uma nova perspectiva para fenômenos tidos como marginais. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar & SIMÕES, Darcilia. **Língua portuguesa: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Europa.

ALVARO, Patricia Teles. 2008. **Escalarização e mesclagem na polissemia do até: um estudo das relações linguístico-cognitivas do uso dos operadores escalares**. Tese de doutorado. Faculdade de Letras-UFRJ. Programa de pós-graduação em Letras Vernáculas, Departamento de Língua Portuguesa.

_____. ALVARO, Patricia. T.2007_____. 2007. **No Parque dos Politicossauros. Breves palavras sobre o ensino da gramática**. Revista Souza Marques, v. 19, p. 77-82.

_____. 2008-2009. **A capacidade interpretativa e o ensino-aprendizado da gramática.** Projeto de Pesquisa desenvolvido no IFRJ-Campus Paracambi/ PROPPI do IFRJ.

_____. 2009-2010. **A capacidade interpretativa e o ensino-aprendizado da gramática.** Projeto de Pesquisa desenvolvido no IFRJ-Campus Paracambi/ PROPPI do IFRJ.

CROFT, William & CRUSE, Allan D. 2004. **Cognitive Linguistics.** Cambridge: University of Cambridge Press.

DAMÁSIO, António. 1996. **O erro de Descartes. Emoção, razão e o cérebro humano.** São Paulo: Companhia das Letras.

FAUCONNIER, G. 1985. **Mental Spaces: Aspects of Meaning Constructions in Natural Language.** Cambridge: Mass.:MIT Press.

_____. 1997. **Mappings in Thought and Language.** Cambridge: Cambridge University Press.

_____ & TURNER, Mark. 2002. **The way we think.** New York: Basic Books Group Press.

_____ & SWEETSER, Eve. 1996. **Spaces, Worlds and Grammar.** Chicago: The Chicago Press.

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

_____ & SWEETSER, Eve. 2012. **Subjectivity and upwards projection in mental space structure.** In DANCYGIER, Barbara & SWEETSER, Eve. **Viewpoint in language. A multimodal perspective.** Cambridge: Cambridge University Press.

FILLMORE, Charles. 1982. **Frame Semantics.** In: Linguistic Society of Korea (ed). **Linguistics in the Morning Calm.** Seoul: Hanshin.

_____, Kay, P. & O'Connor, M.C. 1988. **Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: the case of 'let alone'.** *Language* 63(3), p. 501-38.

ILARI, Rodolfo. 2003. **Linguagem- atividade constitutiva (ideias e leituras de um aprendiz)**. Revista Letras, Curitiba, n. 61, especial, p. 45-76. Editora UFPR.

_____. & GERALDI, J. 1985. **Semântica**. São Paulo: Ed. Ática.

_____, CASTILHO & ALMEIDA et alia. 2008. Capítulo das preposições. In: ILARI, Rodolfo & NEVES, M. Helena Moura (org). **Gramática do português culto falado no Brasil**. Vol. 2. São Paulo: UniCamp.

JOHNSON, Mark. 1987. **The body in the mind**. The bodily basis of meaning, Imagination, and Reason. Chicago: The University of Chicago Press.

KAY, Paul. 1997. **Words and the grammar of context**. Stanford, California: CLSI Publications.

LAKOFF, G. 1987. **Women, Fire and Dangerous things**. Chicago: The University of Chicago Press.

_____. & M. Johnson. 1980. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press.

LANGACKER, R. **Foundations of Cognitive Grammar**. 1987. V.1. California: Stanford University Press.

_____. **Foundations of Cognitive Grammar**. 1991. V. 2: Descriptive application. California: Stanford University Press.

MORATO, Edwiges Maria. 2004. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIN, F. & BENTES, A.C. **Introdução à linguística. Fundamentos epistemológicos**. Volume 3. Cortez: São Paulo.

Matriz de referência para o ENEM 2009. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: MEC.

ORTONY, Andrew. 1993. **Metaphor and Thought**. Cambridge: Cambridge University Press.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino médio. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf

PERINI, Mário A. 2000. **Sofrendo a gramática. Ensaio sobre a linguagem.** Ática: São Paulo.

TOMASELLO, M. 1999. **The cultural origins of human cognition.** London: Harvard University Press,

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

ZANOTTO, Mara Sophia. 2010. **The multiple readings of “metaphor” in the classroom: co-construction of inferential chains.** Revista D.E.L.T.A., Volume 26: especial, p. 615-644.