

Congresso Internacional "Os Mundos Sociais e Culturais da Infância" (Universidade do Minho - Braga, 19 a 22/1/2000)

Discurso, cognição e prática social na infância

Rui Ramos

Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho

1. Introdução e enquadramento teórico

1.1 O estudo de que este texto dá conta procura fazer uma descrição-explicação de mecanismos discursivos e representações mentais presentes num *corpus* de textos produzidos por crianças, partindo do incontestável ponto de vista da vocação discursiva da língua, assumindo a prática linguística contextualizada como «*forma de vida, pedra angular na/da cognição e nas/das práticas sociais*» (Fonseca, J., 1998: 7). Encara os textos/discursos como práticas e produtos de uma «*ordenação intelectual e (re)criação e avaliação do/de mundo(s)*» (em que se inscreve e intervém o recorte de normas, valores e outras representações sociais), *memória cultural, jogos dialógicos, interação, exercício da influência, experimentação de emoção/afectividade e também de estesia*» (idem, ibidem).

1.2 De facto, a concepção neopositivista da linguagem como instrumento e actividade de etiquetagem do mundo está claramente posta de lado. Uma eventual função exclusivamente referencial/instrumental da actividade linguística, segundo a qual, quando fala, o homem se limita a designar o mundo (os "objectos da realidade": as coisas, as pessoas, os factos e os respectivos estados), vê-se diminuída face a visões predominantemente simbólicas, cognitivas e interlocutivas. Estas visões desenham um quadro de referência onde a linguagem assume o papel de mediação entre o homem e o mundo, permitindo e condicionando a apreensão dos "objectos da realidade" sob a forma de representações mentais. Estes "objectos da realidade" não surgem ao homem como realidades isoladas, mas são entendidos como integrados em complexos de relações. «Tal decorre da apreensão cognitiva, da ordenação intelectual a que submetemos o mundo, ou seja, da *conceptualização* do que nos rodeia e do que experimentamos» (Fonseca, J., 1993: 185). A actividade discursiva só pode constituir-se como referência a esse mundo, mas ao mundo intelectivamente ordenado, linguisticamente conceptualizado, produto de uma cognição que é individual mas também marcadamente social, e é caracterizada por uma verosimilhança semântico-referencial.

Assumindo a função de mediação entre o homem e o mundo, a linguagem não pode deixar de ser mediação entre os homens, interlocução, dialogismo. Cada sujeito falante age procurando ajustar a sua produção discursiva «a uma imagem correcta do universo de conhecimentos que pressupõe dominar o seu interlocutor. Visivelmente, a construção do Texto é uma actividade que o locutor partilha com o receptor, que no texto se inscreve (...) sob múltiplas formas.» (idem, ibidem: 193). Todo o discurso é orientado para alguém, mesmo o discurso mediado no tempo e/ou no espaço, alguém presente e interventor, ainda que esteja fisicamente ausente, distanciado (no tempo e/ou no espaço). Todo o discurso estabelece e necessariamente patenteia, pela sua enunciação, as suas coordenadas enunciativas, o seu *ego-hic-nunc*, na expressão de Bühler (1934/1979), ou, melhor ainda, o seu *eu-tu, aqui, agora*, como Fernanda Irene Fonseca (1992) o descreve.

1.3 Uma das abordagens possíveis desta questão da cognição social, em Linguística, é a abordagem mentalista, que considera o fenómeno de categorização como uma característica básica do processo mental do homem. A premissa da qual parte é a seguinte: o homem depara-se, no mundo, com uma profusão quase ilimitada e altamente complexa de estímulos aos quais tem que, de alguma forma, responder, que tem de descodificar e relativamente aos quais tem de agir adequadamente. Para simplificar esta tarefa, tende a utilizar categorias gerais de coisas. Note-se que, apesar de acima termos referido que a actividade discursiva é caracterizada por uma verosimilhança semântico-referencial, tal não significa que a mente copie a realidade: os *inputs* permitem e motivam a construção de representações cognitivas na nossa mente. Assim, o homem mune-se de um inventário organizado dos tipos de coisas que há no mundo e enquadra os novos elementos e estados de coisas com que depara nos esquemas e categorias existentes.

As categorias são estruturas mentais, naturalmente simplificadoras, mesmo demasiado simplificadoras, da informação extraída da extrema heterogeneidade do mundo, fora do controlo consciente, e automaticamente ao serviço, fornecendo ao homem inferências que pautam a sua acção: «The claim here is that people keep in their heads fairly well-articulated plans of routine situations and their attendant behaviours. These plans not only click into operation to make life run smoothly but are ever-available (...) ways of construing the social world, disposing us to image reality as moulded in just such ways» (Condor, S. e Antaki, Ch., 1997: 326-327).

2. O corpus¹

O *corpus* de análise deste estudo é constituído por um conjunto de 51 textos produzidos em contexto escolar por 26 crianças de idades compreendidas entre os 8 e os 13² anos e que frequentam os 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico de uma escola da região do vale do Ave, um espaço que caracterizaremos genericamente como rural, mas industrializado.

A cada uma destas crianças foi, em dois momentos diversos, distribuída uma folha de papel que apresentava, colada na sua parte superior, uma fotografia – numa ocasião, de uma paisagem urbana, noutra de uma paisagem rural. Foi solicitado às crianças que olhassem atentamente a fotografia, lhe atribuíssem um título e, nessa folha, abaixo da fotografia, fizessem uma composição sobre o que viam na imagem.

3. As produções das crianças³

3.1 Os materiais produzidos pelas crianças permitem uma série de leituras. Começaremos por referir, ao nível da construção de esquemas mentais de estruturação/compreensão do espaço, uma clara identificação do espaço rural e do espaço urbano bem diferenciados em todos os casos, menos num. De facto, uma simples listagem dos títulos dar-nos-á conta da conceptualização dos espaços:

Títulos dos textos relativos à fotografia "espaço urbano" (25 títulos: um texto não tem título)

A cidade (8)	O trânsito na estrada	Londres
Na cidade (3)	As pessoas devem ter cuidado com os automóveis	London
Uma cidade feliz		
A cidade com pessoas	A paisagem do nosso país	Em Espanha
A cidade maior do mundo		
Uma cidade cheia		
Como é o dia na cidade?		
A cidade onde ninguém foi		
Baseado na cidade...		
Cidade do Porto		

a) por um lado, a identificação do espaço urbano com o lexema «cidade» em 19 títulos, na qual se inclui um caso de co-ocorrência do lexema «cidade» com o nome de um aglomerado urbano («Porto»), e ainda dois casos de identificação de uma cidade em especial,

¹ Este estudo partilha parcialmente o *corpus* com o artigo "Palimpsesto mágico ou o jogo de ver em paisagem", da Ana Francisca Azevedo, publicado nestas actas. Aí se poderão encontrar informações complementares quanto à sua caracterização.

² O único aluno de 13 anos apresenta alterações no seu desenvolvimento e configura uma situação de ensino especial. Se não for considerado este caso, o leque de idades restringe-se aos 8-11 anos.

³ As citações que se farão dos textos das crianças surgirão corrigidas nas suas dimensões morfológica e sintáctica.

com o seu nome mas sem este lexema («Londres»/«London»), dois que referem o trânsito/os automóveis, evocando igualmente, por inferência, o conceito de cidade, um que refere Espanha e um último que refere a «paisagem do nosso país»;

Títulos dos textos relativos à fotografia "espaço rural" (25 títulos)

No campo (3)	A aldeia	Casas e hortas
O campo (2)	Uma aldeia	O agricultor
Campo (2)	A aldeia ao contrário	A agricultura
Um campo	Numa aldeia vizinha:...	A quinta bonita
O campo verde!	Era uma vez uma aldeia	
Os campos alimentares	Uma aldeia verdejante e alegre	A paisagem da minha terra!
A viagem ao campo		
	A vila	Uma manhã clara
	A cidade	

b) por outro lado, o espaço rural foi identificado nos títulos como «campo» em 11 casos, surge em 6 casos presente sob o lexema «aldeia», em um caso com a designação «vila» e em outro «cidade», em 4 casos surge ligado ao trabalho da terra («hortas», «agricultura», «agricultor», «quinta»), em um caso sob a designação genérica de «paisagem da minha terra» e num último título surge a referência ao tempo («uma manhã clara»).

3.2 Com alguma facilidade se identificam igualmente apreciações valorativas relativas a estes dois tipos de espaço, edificando dois modelos ou quadros conceptuais de orientação oposta. Diga-se que estes quadros parecem não ser fruto da vivência pessoal tanto quanto o serão do ensino e do discurso social, que interpreta e condiciona a interpretação, pelas crianças, dos estados de coisas:

a) um tendencialmente disfórico, no caso da paisagem urbana (apesar de não estar presente em todos os textos). É imediatamente identificável o tópico da **poluição**, em «Na cidade há muitos carros e muita poluição», da **confusão**, em «Estava uma grande confusão na cidade onde eu passeava», do **trânsito**, em «O trânsito na estrada é muito perigoso»⁴;

b) um outro tendencialmente eufórico, no caso da paisagem rural. São identificáveis:

i. apreciações positivas explícitas, como «Um campo é bonito porque é verde e dá vida às flores», «Este campo é bonito», «No campo há muitas coisas bonitas», «Que lindo», «É muito bonito ver [os campos verdes]», «Os campos são maravilhosos», «Os campos eram grandes, as ervas lindas verdejantes, até me apetecia comê-las cruas», «Os campos são alegres por verem as crianças contentes», etc.;

⁴ Contudo, algumas apreciações positivas estão presentes: «Que linda é a cidade!», «A cidade é linda!», etc.

ii. apreciações positivas implícitas, especialmente ligadas

- ao **lazer e à vida comunitária**, como «Na relva que tem o campo dá para fazer piqueniques», «As pessoas gostavam todas desse campo, lá podiam brincar porque aquele campo era de todas as que viviam lá», «Todos convivem», ou «Certo dia fui passear por uma aldeia vizinha»,

- à **produção agrícola**, como «Na aldeia havia muitas pessoas ricas por ter os campos. Elas eram ricas porque vendiam às pessoas couves, alfaces, batatas...», «[Os campos] dão comida e vida a todos os seres vivos» ou «O milho daquele campo deve ser bom para as galinhas»,

- a **apreciações afectivas e/ou estéticas**, como «Os passarinhos passeiam para fazer os seus ninhos», «Na verdade aquilo parecia mesmo era ser tapetes de folhas que se formavam no Outono», ou «Naquele dia estava um céu azulíssimo».

Em alguns textos é feita uma comparação entre aspectos presentes nos conceitos de cidade e de campo e, em vários entre eles, a criança assume uma preferência. Quando ocorre, essa preferência recai sobre a vida em espaço rural. Isto é: apesar de haver textos que testemunham um desejo de viver na cidade, naqueles em que é estabelecida uma comparação a opção recai sempre sobre a vida na aldeia: «[Na cidade] já não se ouve os corococós e as caracacás, porque nas cidades há barulho esquisito, principalmente nas feiras», «Na cidade ouve-se mais pessoas malcriadas», «Que diferença entre a cidade e a aldeia».

Só nos textos sobre o espaço urbano há a manifestação do desejo de "viver na cidade" («Eu adorava viver naqueles prédios enormes porque é muito bonito. (...) Os prédios têm elevadores onde eu gostaria um dia de andar»), assim como em alguns textos sobre o espaço rural se verbaliza a vontade de viver no campo, sem comparações explícitas com o outro tipo de espaço aqui configurado: «se eu morasse nesta aldeia era muito feliz».

Quando há comparação entre as duas possibilidades, as razões que se prendem com a opção pelo espaço rural fundamentam-se em ideias estereotípicas associadas aos dois tipos de organização territorial e de vivência. Os excertos seguintes evocam razões como o trânsito e o respectivo ruído ou, em termos mais gerais, a qualidade de vida:

i. «Na cidade há muitas pessoas a andar de lá para cá. Há muito trânsito na cidade. Quem mora numa cidade, de noite deve dormir mal. Eu não queria viver numa cidade.

Mas nas cidades também há coisas importantes, há restaurantes, lojas, prédios, etc...

(...) Eu tenho um primo que mora numa cidade mas ele não gosta de viver na cidade.

O meu pai já disse para ir para uma cidade mas eu não quero.»

ii. «Eu não gostava de viver em Nova Iorque.

Olhem como há trânsito.

Prédios muito altos.»

iii. «Eu queria viver aqui. É melhor do que viver numa cidade.»

iv. «As pessoas sentiam-se mal na aldeia, parecia uma cidade...»

3.3 Intimamente ligados a estas apreciações valorativas são identificáveis esquemas estereotípicos (*scripts*):

a) relativos ao que **há** na cidade e o que **há** no campo (concretizados particularmente nas isotopias ligadas à multidão, ao trânsito/perigo/ruído, às lojas/compras, aos restaurantes/comer, etc, face a produtos vegetais, a trabalho agrícola, a sossego, etc.);

b) o que se **faz** na cidade e o que se **faz** no campo: as expectativas e normas de conduta que os textos revelam. Na cidade fazem-se compras, vai-se ao restaurante e ao cinema, passeia-se, usam-se transportes públicos e, sobretudo, lida-se com o trânsito e com a multidão. Tudo parece marcado pela pressa («Era um sábado em que eu estava muito apressada», «– Já estou atrasada para ir para o trabalho»), pela confusão («Na cidade há muita confusão e muito barulho», «Estava uma grande confusão na cidade», «[A cidade] tem um bocado de desordem», «O dia a dia na cidade é um pouco complicado porque há uma grande confusão entre as pessoas») e pela imensa multidão («Numa cidade há muitos carros e também muitas pessoas», «Nas cidades há muitas pessoas», «Na cidade há mesmo muitas pessoas. Há muitas pessoas, mas nesta cidade há muitas muitas pessoas».

No campo também se passeia (ou brinca, no caso das crianças) mas, antes de mais, trabalha-se a terra, cultivam-se os campos e colhem-se os produtos que eles dão. Note-se que, mesmo não estando visíveis na fotografia, os agricultores marcam presença nos textos sobre o espaço rural.

Surgem marcas de modalidade deontica, sobretudo no que diz respeito ao campo: o que se deve e não deve fazer: «Aquele campo é bonito porque tem um rio verdinho. Ninguém pode pescar ali peixes porque aquele campo fica feio. Um campo como aquele deve ser bem tratado.», «Não devemos poluir o campo com lixo, com líquidos venenosos, com os meios de transporte... Quando se faz isso não só se está a poluir o campo, como a sua gostosa comida e o ar.», «Havia lá umas pessoas más, feias, que deitavam lixo para o campo e para o chão. Ninguém gostava dessas pessoas». Num dos casos, no texto «Uma aldeia ao contrário», é contada a história de uma aldeia com «muita indústria e pouca vegetação», onde os habitantes se sentiam mal, porque esta «parecia uma cidade», até que um dia houve uma proposta e discussão sobre o encerramento das fábricas locais, e «a aldeia ganhou», concluindo o aluno

que «desde esse dia a aldeia parecia uma aldeia». Curiosamente, a criança não escreve que as indústrias encerraram, mas deixa que o leitor o subentenda por estas afirmações finais, opondo, na estruturação profunda dos seus conceitos, a noção de aldeia à de industrialização.

Relativamente à cidade, as constrictões surgem não na relação homem-ambiente, mas no cuidado que deve ser posto na conduta dos cidadãos face ao trânsito: «as pessoas devem ter cuidado com os automóveis, porque são muito perigosos» e «o trânsito na estrada é muito perigoso e nós temos de ter muito cuidado».

Desta apreciação parece poder concluir-se que estas crianças entendem o espaço rural/natural como tendencialmente frágil, carente da protecção humana ou, pelo menos, sensível à destruição pelo homem. Poderá identificar-se na génese desta tomada de posição um discurso social "politicamente correcto" face à natureza, veiculado pelos *media* e pela escola. Por oposição, o espaço urbano seria visto como espaço mais dinâmico e mais forte, sem necessidade da "protecção" e do cuidado do homem, onde as preocupações com o património ou o ambiente estão esquecidas e substituídas pelo pulsar frenético da vida nos grandes aglomerados populacionais. Aliás, o discurso sobre a cidade surge marcado por visões de orientação oposta à que acabámos de referir relativamente ao campo: como dissemos, a preocupação com o trânsito e o perigo que pode constituir para os peões, e, em particular para as crianças, é bem patente, assim como o ritmo acelerado da vida.

3.4 Um outro vector a abordar nesta breve análise do *corpus* prende-se com a construção de esquemas mentais de comportamento e reacção perante determinados estímulos: neste caso, a tarefa de, em ambiente escolar, redigir um texto sobre um elemento do espaço.

Parece poder concluir-se que o conhecimento do mundo/enciclopédia das crianças está determinado por esquemas relativamente rígidos e fortemente estruturados, no que diz respeito a tipologias de construção textual (provavelmente, muito condicionado pelo tipo de textos a que foram expostos/com que tiveram contacto). Assim, será possível identificar duas ou três tipologias textuais produzidas: sequências narrativas (com e sem presença do *eu*), sequências descritivas com uma focalização transposta (vêm a cidade ou o campo e não a fotografia) e sequências descritivas com focalização "real" (descrevem a fotografia, que surge explicitamente no texto).

a) Sequências narrativas

Várias sequências narrativas assumem-se como produções fictivas, encarando a fotografia como pretexto para construir um universo diegético e não mais, não se sujeitando à

imposição de *descrever o que vêem na imagem*: apresentam marcas de transposição fictiva pessoal (ora encontramos um *eu* transposto, personagem da diegese em construção, ora personagens como «uma senhora» ou «a Ana») e marcas de transposição fictiva temporal e espacial (com o uso do imperfeito e do perfeito como tempos estruturadores do discurso fictivo e índices de desactualização modal e temporal, com expressões fixas ao serviço da ficção como «era uma vez», com o uso de deícticos espaciais que remetem para noções abstractas e gerais, sem correspondência imediata num referente concreto e específico do mundo real e sensível, com referências fictivas como locais e datas não coincidentes com o local e o tempo da enunciação – «Nova Iorque, 4 de Junho de 1980»).

Essas sequências narrativas assumem-se como tal pelo emprego de marcadores de sequencialização temporal («um dia», «então», «depois», «no dia seguinte...») e verbos indiciadores de acção («Certo dia, *fui passear* por uma aldeia vizinha», «E depois eu *cheguei* ao campo e *fui buscar* repolho e, ao *vir embora...*»), com os referidos índices de ficcionalidade em abertura como «era»/«era uma vez»⁵ e com *codas* ou estruturas de fecho como «e foi assim a estória» ou «e foi assim o meu fim de semana». Se retomarmos o texto «Uma aldeia ao contrário», com facilidade verificaremos que apresenta uma estrutura argumental bem típica da narrativa, com uma situação inicial ou enquadramento, um acontecimento desencadeador ou perturbador, uma acção e respectiva consequência directa e uma reacção ou desenlace. Vários apresentam diálogo entre personagens e um dos textos é construído segundo um curioso processo de mostraçãõ do próprio mecanismo de transposição fictiva, que assume como consciente a fuga às coordenadas enunciativas e como visível a relação dialógica entre um locutor/narrador e um alocutário/leitor virtual. Trata-se do texto «Londres», que reproduzimos parcialmente:

«Isto é Londres! Pelo menos, vamos fingir que é Londres. Vamos tentar mergulhar nesta imagem. Concentrem-se:... Aqui está! Cidade de Londres.
– Que confusão! – disse a Ana. Tanta arranha-céus. Tantas pessoas! Que cidade baralhada! Cheia de gente! Podemos ir ao cinema?
– Bem, acho melhor não! – disse a mãe da Ana. (...)
Desculpem, mas já dá para perceber que estou em Inglaterra. Estou a escrever em Português, mas a fingir que estou a dizer em Inglês. Continuando... (...)
– Está bem está bem! Vamos ao cinema! Se tu tiveres dinheiro, claro! (...)
Bem, agora acabou-se a história...
Adeeeuuuss!»

⁵ Enquanto construção morfossintáctica de abertura de narrativas, estes são casos de *construções existenciais*, que diferem de outros tipos, como construções locativas, não estativas, etc. (cf.: Batoréo, H. e Duarte, I, 1999, onde se encontrarão outras referências pertinentes).

Como se pode verificar, há aqui uma visualização do processo de construção fictiva e um apelo patente ao leitor para "entrar no jogo", apesar das aparentes incongruências que ele possa ter, mas que são suplantadas pelas próprias regras desse jogo que é a narrativa.

b) Sequências descritivas

Nas sequências descritivas não há o mesmo tipo de transposição expressa. Elas organizam-se a partir de dois pontos de vista: uma focalização "real", que "vê" a fotografia colada na folha em branco e que a descreve e uma focalização transposta, mas sem marcas visíveis dessa transposição na superfície textual, que relata a vida na cidade/no campo, ou o que há na cidade/no campo, normalmente com um tipo de construção textual menos complexa, assumindo também a fotografia como pretexto para a descrição dos conceitos de cidade e de campo. Em vários casos, as referências a realidades não directamente visíveis nas fotografias surgem por um processo de inferência, alicerçando-se esta em visões prototípicas dos estados de coisas, visões condicionadas por processo de categorização dos dados da realidade.

4. Notas finais e conclusões

4.1 Aparentemente, as crianças têm esquemas mentais relativamente estruturados da tipologia de espaços, pelo menos do tipo de espaço urbano e do tipo de espaço rural, com todas as suas implicações, seus elementos integrantes e com efeitos definidos na adesão a um ou a outro. Partindo do seu mundo de experiências, claramente visível em alguns textos (como no exemplo «Espanha», onde se relata uma visita àquele país tendo por pretexto a fotografia do espaço urbano), da sua imaginação e, sobretudo, do discurso social que orienta a apreensão individual do mundo e sua categorização, as crianças cujas produções aqui analisámos sumariamente tornaram visíveis representações mentais que, sendo naturalmente individuais, não deixam de ser um produto de uma sociedade e de uma representação linguística particular (dessa sociedade) do mundo. E nós, leitores, conseguimos reconstruir os mundos textuais porque partilhamos, genericamente, os mesmos esquemas mínimos e representações básicas, pelo menos no que de mais essencial haja desses esquemas e representações: «The meaning representations in the human mind are quite elaborate because they are anchored in a rich body of experiences and background world knowledge (which varies from person to person). At the same time, the meaning representations frequently are fragmentary (rather than complete), vague (rather than precise), redundant, open-ended, and sketchy. And yet, with all this apparent slop in the sistem, writers/speakers manage to construct messages that frequently can

be recovered by readers/listeners with impressive accuracy» (Graesser, A. C., Morton, A. G. e Goldman, S., 1997: 292-293).

4.2 Para algumas crianças, neste ambiente, o esquema "normal" de reacção ao estímulo passa pela construção de um texto tipicamente narrativo e não descritivo. Em alguns casos, passa mesmo pela transposição fictiva das coordenadas enunciativas do *eu* e pela construção de um mundo alternativo onde o *eu* pontifica claramente, e em alguns casos mesmo pela nomeação toponímica de um espaço referencial (não inteiramente ficcional, abstracto ou não identificado, presente na memória – Guimarães, Porto, Londres/London, Nova Iorque, Espanha e, mais vagamente, «a minha terra» e «o meu país»), relativamente ao qual a imagem surge como pretexto. Provavelmente condicionado pelo contexto em que a tarefa lhes é proposta – de facto, não seria de esperar que produzissem um discurso narrativo ao ver um postal ilustrado num contexto familiar, mesmo que lhes fosse pedido um discurso acerca dele. De facto, qualquer discurso é uma construção dialógica, partilha entre locutor e alocutário. Mesmo quando o discurso é mediado no tempo e/ou no espaço, o conjunto de expectativas que o locutor traça, a imagem que pretende fazer passar de si, a imagem que crê que o alocutário faz de si e a que pretende que este passe a fazer, as expectativas face ao conhecimento e valores partilhados, condicionam a produção discursiva: «todo e qualquer sistema semiótico revela-se constituir um complexo ao mesmo tempo depositário e mediador de intersubjectividade, existindo e organizando-se internamente em função das actividades de comunicação/interacção» (Fonseca, J., 1994: 50).

5. Referências bibliográficas

- BÜHLER, K. (1934): *Sprachtheorie*, Stuttgart, Gustav Fischer Verlag (trad. espanhola: *Teoría del Lenguaje*, 3ª ed., Madrid, Alianza Editorial, 1979)
- BATORÉO, H. e DUARTE, I. (1999): «Aberturas de narrativas: incidências no ensino de português como língua materna e como língua estrangeira», *Palavras*, nº 15, pp. 39-58
- CONDOR, S. e ANTAKI, Ch. (1997): "Social Cognition and Discourse", in T. A. van DIJK (ed.), pp. 320-347
- FONSECA, F. I. (1992): *Deixis, Tempo e Narração*, Porto, Fundação Eng. António de Almeida
- FONSECA, J. (1993): "Coerência no Texto", in *Estudos de Sintaxe-Semântica e Pragmática do Português*, Porto, Porto Editora, pp. 181-193

- FONSECA, J. (1994): "Heterogeneidade na língua e no discurso", in *Pragmática Linguística. Introdução, Teoria e Descrição do Português*, Porto, Porto Editora, pp. 49-94
- FONSECA, J. (org.) et al. (1998): *A Organização e o Funcionamento dos Discursos. Estudos sobre o Português*, Tomo III, Porto, Porto Editora
- GRAESSER, A. C., MORTON, A. G. e GOLDMAN, S. (1997): "Cognition", in T. A. van DIJK (ed.), pp. 292-319
- van DIJK, T. A. (ed.) (1997): *Discourse as structure and process. Discourse studies. A multidisciplinary introduction*, vol. 1, London, SAGE Publications