

DO SABER AO ENSINAR: em torno dos verbos introdutores de discurso relatado

Isabel Margarida Duarte

Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Centro de Linguística da Universidade do Porto

Para exemplificar duas ou três convicções que tenho sobre a imprescindibilidade de uma formação linguística sólida para os professores de Português, partirei do equacionamento de uma situação didáctica problemática. Antes, porém, terei de expor algumas ideias simples que defendo.

1. A relação entre didáctica da Língua Materna e conhecimentos seguros e reflectidos sobre essa língua é óbvia. Tais conhecimentos não são para «aplicar», porque «[...] é mais adequado em vez de falar de «aplicação», dizer que se trata de estabelecer relações dinâmicas entre a teoria e a prática, [...] de construir pontes entre a reflexão e a acção, pontes que possam ser atravessadas nos dois sentidos» (FONSECA, F. I., 2000: 14). Investigação e prática constituem um sistema de vasos comunicantes. Vão-se fecundando mutuamente e avançam a par: a pesquisa e as leituras influenciam a descoberta de soluções pedagógicas e a busca destas obriga a procurar novas explicações teóricas. O envolvimento da teoria na prática conduz ao aperfeiçoamento e diversificação da actuação pedagógica, quando iluminada pela reflexão teórica. O contacto com informações e reflexões actualizadas da Linguística vai fecundar a prática do professor, criando-lhe o desejo de ousar alterá-la. É certo que a articulação entre conhecimento linguístico e prática pedagógica é delicada, como refere Charolles: «Il y a [...] un rapport très étroit entre le travail théorique et la pratique pédagogique. Si l'on ne veut pas se contenter d'appréciations sommaires et irrecevables (du genre pédagogie: vulgarisation programmée du savoir théorique), il faut se livrer à des investigations complexes et toujours dangereuses car les points de contact entre les deux domaines sont multiples, diffus, difficiles à situer précisément» (CHAROLLES, 1976: 105).

Quanto mais profunda for a formação científica do professor, no âmbito das suas disciplinas de referência, maior a sua capacidade para criar situações

e soluções pedagógicas eficazes para os problemas que se colocam à aprendizagem dos alunos. A formação linguística segura que defendo para os professores de Português não significa que eles vão dar conta, ainda que simplificada, da teoria com as quais contactaram. Uma concepção teórica não deve ser directamente transposta para a prática lectiva. Como lembra Chiss (cf. 1985: 15), existe alguma incompatibilidade entre os processos de investigação linguística que tendem para a complexidade e a exaustividade e a tarefa de ensinar a língua que exige selecção, faseamento, redução e simplificação. Não se ensina o que se aprende, mas *com* aquilo que se aprende. Mas, evidentemente, só pode haver transmissão correcta e adequada de conhecimentos e capacidades, se o professor estiver na posse segura dos saberes e capacidades a transmitir: por melhor que seja a formação psico-pedagógica de um professor, ele não conseguirá nunca ensinar o que não sabe.

A formação linguística sólida que preconizo para os professores de Português deverá ser a fonte de onde emanam não só informações seguras, mas sobretudo a configuração, equacionamento e resolução de problemas didácticos. Estes devem incentivar o estudo e a reflexão linguística, criando uma rede dinâmica de relações que conduzam à «teorização da prática».

2. A título de exemplo, partamos, então, da seguinte situação escolar: a escrita de uma narrativa que inclua palavras de personagens¹. Um dos problemas que se coloca a essa tarefa (e os problemas devem ser atacados, programadamente, um a um) é o da pobreza lexical dos verbos que introduzem relato de discurso das personagens².

A busca de soluções para a situação de falha diagnosticada passa, como referi acima, por uma formação científica segura e reflectida no campo da Linguística. Isto não significa, obviamente, «ter estudado», na Faculdade, todos os aspectos da Língua Materna que o professor terá de trabalhar no Ensino Secundário. Significa ter adquirido instrumentos mentais e capacidades para procurar, filtrar e gerir informação³.

O primeiro passo a dar é procurar conhecer diferentes modelos que descrevam os verbos introdutores de discurso relatado, de modo a poder selec-

¹ Abro um parêntesis para lembrar que a pedagogia da escrita exige um vaivém entre análise de textos, reflexão e sistematização de fenómenos respeitantes quer ao funcionamento da língua quer aos discursos e práticas variadas de produção de texto de diferentes dimensões e tipologias.

² Como escrevem Authier e Meunier, «[...] ce qui pèche dans les textes des élèves, c'est la pauvreté du vocabulaire des verbes introducteurs, [...]» (AUTHIER & MEUNIER, 1977: 48).

³ A formação ao longo da vida é um dos vectores para a Educação para o século XXI, de acordo com o Relatório Delors (1996).

cionar a informação que interessa para levar a cabo uma transposição pedagógica rentável.

Várias questões se levantam a propósito destes verbos cuja relevância é grande porque, juntamente com os respectivos complementos, tendem a caracterizar a «voz» que introduzem e são essenciais para se conhecer a situação de enunciação do enunciado «relatado»⁴, com a pluralidade de matizes que inclui: entoação, efeitos de pausa, indicações de *mise en scène* vocal e paralinguística, etc.⁵. A importância dos verbos introdutórios é realçada por Óscar Lopes, quando escreve: «Em vez de a voz do leitor falante ou do leitor mudo poder escolher entre incontáveis possibilidades de entoação, o *verbum dicendi* restringe essas possibilidades de tal modo que, por exemplo, uma injunção aparece compartimentada, pois se explicita que o loquente relatado *pediu que, rogou que, solicitou que, ordenou que, exigiu que*, etc.» (LOPES, 1990: 110).

Os verbos de comunicação têm uma dupla função, nas palavras de Charolles: «[...] ils signalent l'acte linguistique et servent à le structurer» (CHAROLLES, 1976: 83). Estamos perante uma área vocabular estruturadora do discurso. Por isso estes verbos se relacionam com aqueles actos a que J. Fonseca chamou «actos de composição textual/discursiva» (FONSECA, J., 1994: 127), que nos informam sobre o modo como o discurso se processa, sobre o desenvolvimento da interacção verbal (exemplos: *acrescentar, ajuntar, atalhar, citar, concluir, continuar, corrigir, interromper, repetir, replicar*, etc). Ocupo-me, portanto, de verbos que referem o acto linguístico, especificando as suas características⁶, i.é, exprimem as actividades especificamente comunicativas dos sujeitos falantes. Estes verbos permitem fazer a integração sintáctica do discurso relatado no discurso que o relata e dão indicações (apresentando ou comentando o relato) sobre o tipo de acto representado.

As diferentes classificações disponíveis para estudar os verbos introdutórios de relato baseiam-se em critérios de natureza sintáctica ou semântico-pragmática. Há autores que estudam a compatibilidade entre certos verbos introdutórios de relato e modos de relatar (sobretudo discurso directo, indirecto e indirecto livre⁷) e também a posição do verbo em relação ao relato (se está antes, numa incisa ou depois do relato).

⁴ Justificam-se as aspas porque, num texto de ficção (como é aquele a que aludo), não há verdadeiro relato de palavras.

⁵ Estamos a falar de incluir palavras relatadas numa narrativa escrita e não de relato oral de discurso.

⁶ São verbos que, como afirma Leech, «[...] have as a primary part of their meaning, a predicate of speaking» (LEECH (1983) 1996: 203).

⁷ Há verbos que admitem exclusivamente (ou preferencialmente) introduzir relato em discurso directo ou indirecto. O verbo cantarolar, p.e., só admitiria introduzir discurso directo: «O Manuel cantarolou: – Viva! Está quase a tocar!». Seria estranho, no mínimo, que o verbo intro-

Outros autores dividem os verbos de comunicação conforme eles são neutros (*dizer*) ou pressuposicionais, já que muitos deles sugerem a atitude do locutor face ao dito (*replicar*, p.e., pressupõe a existência de uma intervenção anterior da autoria de um locutor diferente do sujeito do verbo, argumentativamente contrária àquela cujo relato o verbo introduz).

Os critérios semântico-pragmáticos parecem-me os mais rentáveis para estudar esta questão porque, por meio dos verbos introdutores de relato, é verbalizado o que o locutor percebe da situação de enunciação relatada, do enunciado, das relações entre o locutor citado e o respectivo alocutário, dos acordos e desacordos entre eles, e, através desses verbos, podemos dar-nos conta da existência ou não de dimensões interactivas (*mencionar* ou *pronunciar-se* têm uma interactividade baixa, mas *interpelar* ou *refutar* já não).

Os verbos introdutores de relato mostram a existência de uma enunciação diferente da que os inclui e dão informações sobre matizes dos modos de dizer: atitudes vocais (*ganir*), tom, velocidade, ritmo (*tartamudear*), entoação (*queixar-se*), altura da voz (*berrar*, *segredar*), relações interpessoais e de poder (*ordenar*, *aconselhar*), dimensões interactivas várias (*interromper*, *replicar*).

Faço notar que nem todos os verbos introdutores de discurso relatado são *verba dicendi*. Também introduzem relato verbos de opinião, de consciência, de sentimento, entre outros⁸. Introduzem igualmente relato verbos que só são considerados de comunicação em contexto de interlocução, como: *começar*, *concluir*, *acrescentar*, *interromper* ou alguns verbos usados metaforicamente no discurso literário, como *mugir* ou *rosnar*, que acrescentam valores conotativos ao «dizer»⁹.

Sugiro que o professor interessado neste assunto estude diferentes propostas de classificação disponíveis, nomeadamente as de Ann Banfield (1982), Monika Fludernik (1993), Michel Charolles (1976), Martins-Baltar (1976), Kerbrat-Orecchioni (1980) e Leech (1983, baseada em propostas de Searle não para classificar verbos mas sim actos de fala). O estudo das diferentes classificações referidas deve ser feito tendo em conta a opinião de Mortara Garavelli: «[...] etichettare non è importante di per sè; lo è in quanto oblige a dire “che cosa si intende per”» (MORTARA GARAVELLI, 1985: 17).

duzisse discurso indirecto: «*O Manuel cantarolou que viva, estava quase a tocar»... Alguns fenómenos de bloqueio da possibilidade de transformar frases de discurso directo em indirecto advêm, justamente, das restrições impostas pelos verbos.

⁸ Sophie Moirand (1976) estudou, p.e., o micro-sistema dos verbos de pedido, enquanto introdutores de relato de discurso.

⁹ E há até estratégias que permitem omitir o verbo introdutor de relato de discurso, substituindo-o por uma referência a um gesto que acompanha esse discurso, p.e..

3. Depois de ter estudado os verbos introdutores de relato, o professor de Português deve procurar organizar uma sequência de actividades e tarefas que lhe permitam:

- (i) alargar o léxico dos alunos;
- (ii) torná-los mais hábeis na distinção das implicações semântico-pragmáticas do uso de certos verbos;
- (iii) fazer com que sejam capazes de apreciar a utilização literária desses verbos;
- (iv) levar os alunos a um uso mais adequado e variado dos verbos introdutores de relato nas suas produções escritas¹⁰.

Antes de passar a uma breve listagem de propostas didácticas, repito que o professor tem de saber muito mais sobre o assunto que vai trabalhar com os alunos do que aquilo que lhes transmite. Eis, então, algumas sugestões decorrentes da procura teórica de soluções para o problema inicialmente apresentado:

- (a) O professor pede aos alunos que digam, usando a técnica do *brainstorming*, todos os verbos que, como *dizer*, servem para introduzir ou comentar relato de discurso. As contribuições vão sendo registadas no quadro.

Com a ajuda do livro de textos, em pequenos grupos, os alunos procuram enriquecer a lista inicial da turma, alargada, pois, com o contributo dos diferentes grupos.

Individualmente, em casa, cada aluno tenta encontrar, num romance, mais verbos introdutores de relato. A lista pode também ser enriquecida procurando sinónimos num Dicionário. Os verbos novos aí encontrados deverão ser utilizados em exemplos curtos, formados por um segmento narrativo que introduza relato de discurso.

A partir de um inventário o mais completo possível, os alunos classificam os verbos segundo dois critérios: frequência (muito usados / frequentes / pouco usados) e registo de língua (familiares / correntes / literários).

¹⁰ Como escrevem Bessonnat e Coltier, «Parmi toutes les solutions possibles, verbes de communication neutres, verbes de communication modaux ou présuppositionnels, verbes de sentiments ou de pensée, verbes d'action (mouvement-geste), l'élève choisit prioritairement le degré zéro (dire, demander, répondre) et se prive de l'apport sémantique de certains verbes (effet de vraisemblabilisation par les verbes modaux) ou des possibilités d'accélération du récit par l'implication de l'acte de parole que suppose le recours à un verbe d'action» (BESSONNAT, COLTIER, 1989: 17).

Por último, reutilizam a lista final num texto em que foram suprimidos os verbos introdutórios de relato¹¹. Seriam confrontadas, entre si, as diferentes versões propostas pelos alunos e os verbos utilizados no texto original.

- (b) Uma outra sugestão consiste em perguntar aos alunos como é que eles reconhecem que, num texto escrito, estão perante relato de discurso.

Pede-se depois que sublinhem, em dois ou três textos, os segmentos narrativos que acompanham esse relato. Os alunos verificam, assim, que tais segmentos podem anteceder, comentar ou interromper o relato.

Em grupo, pode fazer-se o estudo do relato de discurso onde está frequentemente ausente a sequência narrativa introdutória para ver qual o efeito dessa ausência¹².

Com os alunos, procurar-se-ia estabelecer qual a estrutura sintáctica típica desses segmentos introdutórios:

- sujeito + verbo [+ complemento indirecto]: DD;
- ou sujeito + verbo [+ complemento indirecto] que DI
onde DI
se DI
quem DI, etc;
- ou DD com frase intercalada [verbo + sujeito], etc.

- (c) Um terceiro conjunto de exercícios incidiria sobre verbos *dicendi* que encerram pressuposições. Dadas várias frases com verbos que implicam pressuposições, pergunta-se aos alunos o que é que o verbo deixa pressupor. Por exemplo:

¹¹ Para alunos menos adiantados, sugere-se qualquer um dos livros da Coleção da Editora Verbo «Clube das Chaves», onde os verbos introdutórios de relato de discurso são empregados com bastante adequação lexical. Para o 3º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, nada melhor do que um texto de Eça de Queirós.

¹² Nos livros de Isabel Alçada e de Ana Maria Magalhães, editados pela Caminho, quer na Coleção «Uma Aventura», quer na Coleção «Viagens no Tempo», há por vezes incertezas sobre quem é o locutor de um determinado discurso, exactamente porque as sequências narrativas que o poderiam introduzir ou comentar estão ausentes:

- « - Achas que eles têm a Custódia guardada ali?
- É possível.
- Então vamos espreitar?
- Mas se atravessamos este terreiro, o mais certo é que nos apanhem! Não acredito que não esteja ninguém de vigia.
- A Luísa tem razão. É arriscado.
- Querem desistir?
- Não! Queremos é dar a volta sem que nos descubram.
- Como?»

(1) Não sei se te vou deixar ir... – *interrompeu* a mãe.

(Pressuposição: alguém estava a falar anteriormente, sem ter chegado ao fim da sua intervenção).

(2) Sempre vais sair? – *repetiu* o Pedro.

(O locutor já tinha feito idêntica pergunta anteriormente, ou o alocutário tinha, algum tempo antes desta intervenção, referido a sua intenção de ir sair).

(3) «[...] Alencar *admitiu* que não deixava de haver talento e saber».

(É com dificuldade que o locutor aceita a verdade de *p* que, num primeiro momento, negara).

(d) Um outro trabalho sobre verbos *dicendi* incide sobre aqueles que informam não só sobre o dizer mas também sobre o *modo* de dizer. Os alunos terão de descobrir o verbo a partir de uma perífrase com «dizer», como em «dizer com insistência» = *insistir*, ou «dizer aos gritos» = *gritar*, «voltar a dizer» = *repetir*, «dizer baixinho» = *murmurar*, etc.

(e) Perante uma frase como (4), poder-se-á levar os alunos a encontrar várias formas de relato e descobrir quais as diferenças de sentido entre elas:

(4) A escola não vai ter pavilhão desportivo nos próximos anos.

(5) O Presidente do Conselho Directivo disse que...

protestou contra o facto de...

anunciou que...

confessou que...

...irmos continuar sem pavilhão

...íamos continuar sem pavilhão

...não era para já que iríamos ter pavilhão, etc.

(f) Quando já estão sensibilizados para questões mais básicas, o professor deve procurar apurar a capacidade de análise dos alunos, propondo-lhes exercícios que exijam mais atenção ao sentido, p.e., que confrontem verbos que têm um valor diferente conforme são usados na 1ª ou na 3ª pessoa: «Ela declarou que *p*» é mais neutro do que «Declaro que *p*». Estamos, neste caso, em presença de um verbo performativo: enunciá-lo é praticar uma acção¹³. Se disser «Penso que *p*», o verbo indica uma suposição próxima da certeza. Mas se for «Ele pensa que *p*», pressupõe-

¹³ Mortara Garavelli (1985) defende, a meu ver com razão, que já não se trata, neste caso, de relato de discurso.

-se que a opinião do relator é diferente da do locutor das palavras relatadas: «Ele pensa que *p*, mas, plausivelmente, engana-se».

- (g) Este trabalho prévio de sensibilização é necessário para se poder trabalhar, com os alunos, os verbos introdutores de relato num romance como *Os Maias*. No caso concreto do estudo de *Os Maias* no Ensino Secundário, parece-me imprescindível analisar os verbos de comunicação, quer do ponto de vista da sua adequação ao acto de fala cujo relato introduzem¹⁴, quer à personagem cujas palavras vão ser relatadas¹⁵, quer quanto à situação psicológica e narrativa em que as personagens que falam se encontram¹⁶.

Em estreita conexão com a análise da construção da personagem, valeria a pena estudar com os alunos a relação entre o *verbum dicendi* utilizado para introduzir um relato de discurso e a personagem locutora, as circunstâncias de interlocução (relações de poder, de sedução ou outras), o tipo de diálogo em que se vê envolvida (polémico, p.e., no caso do episódio do jantar do Hotel Central). Exemplifico, muito brevemente.

Cruges, uma personagem que pouco intervém, pode ser retratada a partir dos verbos que introduzem o relato das suas palavras. Esses verbos são predominantemente metafóricos, muito marcados em relação ao tom de voz em que as palavras teriam sido ditas. Verbos como *murmurar* (oito ocorrências), *gritar* (seis), *rosnar* (cinco ocorrências), *grunhir*, *resmungar* e *protestar* (duas ocorrências), *lamentar*, *rugir*, *suspirar*, *balbuciar* reforçam a imagem do maestro de disposição tristonha, enfiando-se, cheio de *spleen*, no canto dos sofás.

No referido episódio do jantar do Hotel Central, as personagens Carlos, Craft e Cohen, não implicadas directamente no discurso polémico, são sujeitos de verbos introdutores de relato neutros quanto à coloração afectiva: «*disse* Craft», «Carlos [...] *perguntou*», «*dizia* Carlos», «*acrescentou* Craft», «*disse* o Cohen», «*continuava* o Cohen», «Como ele [Cohen] *disse*», «*disse* Craft», etc.

Pelo contrário, Ega e Alencar são sujeitos de verbos de comunicação fortemente marcados. Ega, *blagueur*, é autor de frases de tipo exclamativo que o discurso atributivo comenta deste modo: «*exclamou* Ega», «Ega *exclamou*» (conforme o discurso atributivo se encontra *dentro* das palavras «proferidas» ou *antes* delas), «*exclamava* ele para os lados». E também: «*gritou* Ega», «Ega

¹⁴ «Ega trojevou» (porque é um exaltado, exagerado e opinioso), mas sobretudo porque está prestes a envolver-se num discurso polémico.

¹⁵O criado «perguntou» ou «murmurou», sugerindo as formas verbais o seu mero papel de figurante.

¹⁶ Embora em desacordo com Cohen, «Alencar admitiu», a custo, que os «politicotes» amigos do banqueiro tinham talento, devido aos belos olhos de Raquel (por quem tem uma secreta paixão platonica), à «influência» do banco do Cohen e à «excelência do seu cozinheiro».

trovejou», «lançou com grande alarde de interesse esta pergunta», «Ega protestou com veemência», «gritou o Ega», «gritou o outro», «continuava ele a berrar», «gritou o Ega», «gritou Ega», «Ega berrava, já rouco».

Quanto a Alencar, é sujeito de verbos claramente interactivos. Quando são usados verbos neutros, os complementos atenuam essa aparente neutralidade («começou, num tom patético», «disse, numa voz arrastada, cavernosa, ateadrada»). De Alencar se diz ainda (introduzindo discurso indirecto, no primeiro caso): «suplicou que não se discutisse [...]», «rosnou Alencar, por entre dentes», «berrava para os lados, esmurrando o ar».

Há uma forte coerência entre a situação, o contexto e os verbos que introduzem discurso relatado nesse contexto, como se pode provar observando os verbos que introduzem discurso aquando do episódio da morte de Afonso. Neste episódio, temos os seguintes verbos: *murmurar* (dez vezes), *aludir*, *balbuciar*, *segredar*, *lamentar*, *lembrar* (quatro vezes), *gemer*, *dizer*, *consolar*, *pedir*, *contar*, *falar*, *resmungar* (três vezes), *gritar*, *prosseguir*, *atalhar* (duas vezes), *exclamar* e *declarar*. *Murmurar*, *segredar* e *balbuciar* (dezoito ocorrências), bem como *gritar*, *gemer*, *consolar* e *lamentar* (doze ocorrências) justificam-se perante a morte, como aliás acontece com *lembrar* e *aludir* (oito ocorrências). A frequência de *murmurar* e *balbuciar* está de acordo com a perplexidade respeitosa das personagens em face da morte.

Numa linha de trabalho a que aludi atrás, poder-se-ia fornecer aos alunos um texto *sem* os verbos introdutórios de relato, pedindo-lhes que preenchessem os espaços em branco com verbos adequados. No caso concreto de Eça, este confronto permite perceber a ousadia, a adequação e a riqueza lexical das escolhas queirosianas, é uma forma eficaz de aprenderem como o Autor escreve (nenhum aluno utilizaria, espontaneamente, «Ega rugiu» ou «trovejou Ega»), seria um bom ponto de partida para compreenderem as implicações do uso de cada verbo, a originalidade e a expressividade da escrita queirosiana, a multiplicidade de opções, por contraposição com as formas verbais «disse», «perguntou», «respondeu» que os alunos geralmente empregam nos seus textos.

4. Parti da afirmação de uma convicção (é necessária uma formação teórica sólida em Linguística para quem ensina Língua Materna) para, exemplificando com um caso concreto (os verbos introdutórios de relato de discurso) propor um percurso que vai do estudo alargado e aprofundado de uma descrição ou explicação teórica até ao trabalho com a língua, nas aulas de Português. O percurso exemplificado – que implica ter adquirido, na Faculdade, capacidade de investigar e mobilizar informação –, poderia, a meu ver, ser estendido, com proveito, a outros aspectos da língua que os professores têm de ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUTHIER, J., MEUNIER, A. (1977) – «Exercices de Grammaire et Discours Rapporté», in *Langue Française* n° 33, pp. 41-67.
- BANFIELD, Ann (1982) (1995) – *Unspeakable Sentences. Narration and representation in the language of fiction*, Boston, London, Melbourne and Henley, Routledge and Kegan Paul, trad. francesa: *Phrases sans Paroles – Théorie du Récit et du Style Indirect Libre*. Paris: Seuil.
- BESSONNAT, Bernard & COLTIER (1989) – «Apprendre à rédiger des paroles de personnages», in *Pratiques* n° 64, pp. 5-38.
- CHAROLLES, Michel (1976) – «Exercices sur les Verbes de Communication», in *Pratiques* n° 9, pp. 83-107.
- CHISS, Jean-Louis (1985) – «Quel Statut pour les Linguistes dans la Didactique du Français?», in *Études de Linguistique Appliquée*, n° 59, pp. 7-16.
- DELORS, Jacques (1996) (org.) – *L'Éducation un trésor est caché dedans Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Paris, Unesco et Odile Jacob, trad. portuguesa: *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Asa.
- FLUDERNIK, Monika (1993) – *The Fictions of Language and the Language of Fiction, The linguistic representation of speech and consciousness*. London and New York: Routledge.
- FONSECA, Fernanda Irene (2000) – «Da Linguística ao Ensino do Português» in BASTOS, Neusa (org.), *Língua Portuguesa: Teoria e Método*. São Paulo: IP-PUC, pp. 11-27.
- FONSECA, Joaquim (1994) – «Dimensão Accional da Linguagem e Construção do Discurso», in *Pragmática e Linguística, Introdução, Teoria e Descrição do Português*. Porto: Porto Editora, pp. 105-131.
- GAUVENET, Hélène (1976) – dir. de, *Pédagogie du discours rapporté*. Paris: Crédif.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1980) – *L'Énonciation De la Subjectivité dans le Langage*. Paris: Armand Colin.
- LEECH, Geoffrey, (1983) (1996) – *Principles of Pragmatics*. London and New York: Longman.
- LOPES, Óscar, (1989) (1990) – «Efeitos de polifonia vocal n' O Primo Basílio», in *Cifras do Tempo*. Lisboa: Caminho, pp. 51-61.
- MARTINS-BALTAR, Michel (1976) – «Les verbes transcritteurs du discours rapporté» in GAUVENET (org.) (1976), pp. 63-72.
- MOIRAND, Sophie (1976) – «Propositions pour une didactique du discours rapporté» in GAUVENET (org.) (1976), pp. 29-45.
- MORTARA GARAVELLI, Bice (1985) – *La Parola D'Altri. Prospettive di Analisi del Discorso*. Palermo: Sellerio Editore.