

O paradigma cognitivo e o ensino do inglês

A presente comunicação visa reflectir sobre possíveis implicações e aplicações da linguística cognitiva no ensino de uma língua estrangeira [L2]. É meu objectivo articular o referido paradigma com alguma experiência vivida enquanto docente de inglês para fins específicos/fins ocupacionais, no Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP). Esta reflexão sustenta-se, pois, na observação de um perfil de aluno adulto, que frequenta o Ensino Superior e que optou por um curso em que a língua estrangeira constitui não uma disciplina básica, mas instrumental, isto é, uma disciplina auxiliar a um qualquer outro objectivo académico primordial. Todavia, julgo que tanto o enquadramento teórico como as propostas metodológicas desenvolvidas são generalizáveis a outra(s) segunda(s) língua(s), podendo igualmente contemplar um perfil de aluno que se encontre ainda no Ensino Secundário, mas cuja opção curricular não pressuponha uma motivação directa para o estudo/aquisição de uma língua estrangeira. Talvez esta última extrapolação pareça algo abusiva, mas encontro fundamentalmente duas características que aproximam os grupos visados: um nível intermédio ou até avançado, no que respeita à competência linguística em inglês, mas, sobretudo, uma reduzida motivação e predisposição para o estudo de uma língua estrangeira, sustentada na convicção de que o domínio de tal competência é de alguma forma marginal para a sua formação.

Ora, creio que a motivação e a subsequente obtenção de resultados quantitativos e qualitativos satisfatórios, por parte de alunos com o referido perfil, poderão aumentar com recurso ao desenvolvimento de estratégias que propiciem uma assimilação natural da língua, em detrimento de uma aprendizagem formal que tende, por vezes, a ser arbitrária e até árida.

Acredito que a linguística cognitiva possa contribuir para repensar e revitalizar tanto os objectivos imediatos como os mais mediatos de uma aula de língua estrangeira, e também inspirar metodologias alternativas para abordagem de conteúdos gramaticais e semânticos, com vista a reduzir, de algum modo, as referidas arbitrariedades. Na senda deste propósito, a presente comunicação terá como objectivos:

- a) Descrever as principais premissas do paradigma cognitivo;
- b) Discutir as suas implicações na perspectiva da linguagem e no processo de ensino/aprendizagem;

- c) Apresentar uma experiência de aplicação pedagógica inspirada em princípios cognitivos;
- d) Avaliar os benefícios dessa experiência e preconizar futuros domínios de interesse, no âmbito de uma linguística *cognitiva* aplicada¹.

1. Implicações

A abordagem cognitiva, contrariando a tradição milenar (objectivista) da epistemologia ocidental, sustenta-se numa visão do significado linguístico que emerge com o nome de *experientialismo*². Por outras palavras, pressupõe-se que a compreensão humana opere através de estruturas decorrentes da interacção do organismo com o meio ambiente que o rodeia, tais como a experiência perceptiva, a deslocação no espaço e a manipulação de objectos.

Embora não domine ainda a linguística actual, esta abordagem é, de facto, um *paradigma* científico (no sentido preconizado pelo físico norte-americano Thomas Kuhn, em *The Structure of Scientific Revolu-*

¹ Tal como Cameron & Low (1999:xii) salientam: "The term 'applied linguistics' can have a variety of meanings, from the narrow senses of 'second language acquisition' or 'language teaching', to the broader senses of 'applying linguistic knowledge to any real situation', or conversely, 'researching any real-world situation where language is used'. The one unifying factor in the above senses tends to be the 'purposeful use of language'".

² A expressão 'estrutura corporizada' procura reflectir o conceito de 'embodiment', o qual preconiza que a compreensão humana opera através de estruturas decorrentes da interacção do organismo com o meio-ambiente que o rodeia. Deste modo, tal como afirma Johnson (1987:xxxviii): "...as animals we have bodies connected to the natural world, such that our consciousness and rationality are tied to our bodily orientations and interactions in and with our environment. Our embodiment is essential to what we are, to what meaning is, and to our ability to draw inferences and to be creative".

Para um enquadramento interdisciplinar desta temática, consulte-se a obra de Damásio (1994), a qual explora em profundidade as inconsistências da dicotomia cartesiana que separa a *res cogitans* (mente) do ser humano, da *res extensa* (corpo). Adiantamos, todavia, que, para o referido neurologista, é inaceitável a ideia de uma *mente descorporalizada*. Por isso, enquanto capacidade cognitiva, a linguagem também não pode ser considerada um mecanismo autónomo isolado das restantes capacidades cognitivas, tais como a memória, a imaginação e a atenção. E, não pode, também, ser despojada de todas as influências resultantes da interacção do organismo físico do sujeito falante com o meio ambiente físico e social.

tions, 1962)³, uma vez que constitui um conjunto de pressupostos e hipóteses, de modelos representativos e respectivas soluções, as quais condicionam a forma como o linguista perspectiva a linguagem. Se assim é, não deverá esta reconceptualização, quanto à forma como a linguagem é perspectivada, produzir implicações na atitude teórico-metodológica subjacente ao ensino das línguas?

Não contemplarei, nesta apresentação, uma descrição da evolução diacrónica da abordagem cognitiva, no âmbito internacional e nacional, por me parecer um aspecto algo lateral aos objectivos propostos; saliento apenas que este paradigma surgiu no fim da década de 70, impulsionado pela investigação pioneira da psicolinguista Eleanor Rosch (1978) institucionalizando-se, em 1990, com a criação da *International Cognitive Linguistics Association*⁴. Mas, interessa-me, sobretudo, expor as razões pelas quais a linguística cognitiva se constituiu como paradigma alternativo, por oposição à gramática generativa:

- 1) A linguagem é produto de uma experiência corporizada, ou seja: o corpo e a experiência somatossensorial, a par das coordenadas espaço-temporais que o envolvem, determina a estrutura conceptual. Os seres humanos interagem com o mundo circundante, captando as configurações espaciais mais recorrentes, as quais são transferidas para a memória, em forma de conceptualização abstracta e imagética;
- 2) A estrutura sintáctica e semântica deriva e reflecte a estrutura conceptual: são características estruturais de uma língua natural: a experiência sensório-motora elementar, *i.e.*, os esquemas de imagem, as estruturas imaginativas (metáfora e metonímia) e a prototipicidade,
- 3) A função primária da linguagem é a categorização do mundo. Logo, não é possível dissociar o conhecimento linguístico do conhecimento enciclopédico⁵.
- 4) A linguagem é dependente das restantes capacidades cognitivas, como a percepção, a memória e a atenção.

³ Do trabalho de Kuhn, destaca-se o contributo para a história das ciências e para a epistemologia do conhecimento científico. O físico avança com a ideia de que a *ciência normal* se desenvolve segundo paradigmas, os quais propõem problemas e soluções modelares. (1962 [1970]).

⁴ Para uma visão alargada da génese da linguística cognitiva consultar os trabalhos de Geeraerts (1997) e de A. Silva (2001).

⁵ *Cf.* Geeraerts (1997).

Estes pressupostos suscitam várias implicações, nomeadamente: (1) a aquisição de uma segunda língua pode ser mais natural se os alunos compreenderem o papel que a experiência corporal desempenha na estruturação das categorias lexicais e gramaticais; (2) no que respeita particularmente ao léxico, a sua apreensão e uso serão mais consistentes se o docente fomentar exercícios de análise sistemática da sua estrutura interna. Por outras palavras, se a aquisição de novos itens lexicais for feita à luz de categorias já existentes, as quais funcionam como modelos interpretativos, ou protótipos⁶, a consciência da função estruturante desses protótipos poderá ajudar a uma melhor organização/arrumação do léxico mental; (3) se a metáfora e a metonímia são processos cognitivos ao serviço da linguagem, a aula de língua estrangeira deve favorecer e promulgar o desenvolvimento de um raciocínio analógico, o qual será facilitador da fluência verbal e estimulador da capacidade inferencial.

2. Aplicações

Na sequência do enquadramento teórico esboçado, parece-me que transpor, simplificar e adaptar aspectos teórico-metodológicos de linguística cognitiva para a aula de L2 trará, pelo menos, duas mais-valias imediatas: (1) possibilidade de clarificar a natureza não-arbitrária do léxico mental; (2) explicitação da natureza criativa do sistema conceptual humano, com enfoque numa perspectiva contrastiva inglês/português. De facto, não me parece que o discurso, na aula de língua estrangeira, tanto dirigida a alunos do Ensino Secundário, como do Ensino Superior, deva ter tão somente uma orientação finalística, isto é, ser exclusivamente concebido para obtenção de resultados. A aula de língua estrangeira pode servir propósitos vários, para além da primordial aquisição de competência linguística e comunicativa, promovendo também o acesso à cognição e ao desenvolvimento de competências transversais, através da reflexão interlinguística, do desenvolvimento do raciocínio analógico e das capacidades inferenciais, levando a que o aluno se torne, ele próprio, teorizador dos nexos cognitivos que enformam a língua em estudo, e não seja um mero receptáculo passivo de uma segunda conceptualização do mundo, à primeira vista arbitrária.

⁶ Cf. Lakoff (1987) e Geeraerts (1997).

Tendo em mente estas convicções, passo a apresentar sucintamente a forma como desenvolvi uma tentativa de as aplicar à aquisição de expressões idiomáticas, sustentando-me na noção de modelo cognitivo idealizado [ICM,] preconizada por Lakoff (1987, noção que grosseiramente se pode definir como um conjunto de correspondências operatórias entre dois domínios: o domínio-origem [D.O.] constituído pelas experiências sensoriais do quotidiano, instanciadas no mundo físico, o domínio-alvo [D.A.], claramente mais afastado da experiência quotidiana, tipicamente correspondente a domínios teóricos, idealizados, não directamente intuitivos e um *mapping*, o qual, neste enquadramento, pressupõe a transferência dinâmica e unilateral do [D.O] para o [D.A].

2.1. Expressões idiomáticas

A experiência que a seguir relato foi efectuada com base numa sub-secção integrante de um dos módulos incluídos no conteúdo programático de *Inglês II* (cadeira semestral de 1º ano dos cursos de *Marketing, Contabilidade e Administração e Comércio Internacional*), subordinado ao tópico *Management*. Sugere-se, num dos exercícios integrantes, que os alunos simulem uma situação de debate informal intra-empresarial, sobre um tema a determinar pelo docente, "vestindo a pele" de chefes de departamento. Suponhamos então que o professor transcreve no quadro algumas expressões idiomáticas que poderão auxiliar a interacção verbal, optando por explicitar o seu significado via paráfrase. Eis uma possível lista⁷:

- 1) *starting the ball rolling* = starting the discussion;
- 2) *getting to the point* = coming to the important part of the subject matter;
- 3) *beside the point* = making irrelevant remarks;
- 4) *put words into one's mouth* = distort someone's remarks;
- 5) *not making head nor tail of what someone says* = being unable to understand an idea/ plan;
- (6) *talking rubbish* = saying irrelevant things;

⁷ Esta secção é parte integrante de uma comunicação intitulada "Noções de linguística cognitiva em ESP: alguns idiomatismos do inglês empresarial", apresentada em 2000, no *X Congresso Luso Espanhol de Línguas Aplicadas às Ciências e às Tecnologias*, em Portalegre.

- 7) *having something up your sleeve* = having a hidden plan or idea;
 8) *wrapping up the discussion* = finishing a discussion.

Em vez de recorrer à paráfrase literal (que tem, inegavelmente a vantagem reduzir o tempo "gasto" na explicitação de sentido do léxico apresentado), optei por um procedimento alternativo constituído por dois estádios: (1) *visualização*: utilização de um suporte de base não-verbal para estabelecer efeito de sentido; (2) *inferência*: construção da rede analógica de ligação do conteúdo literal da expressão ao seu significado metafórico.

No que respeita ao primeiro estádio, foi requisito essencial produzir/ encontrar suportes de base não-verbal tão apelativos quanto possível, mas despojados de excesso de detalhes pictóricos, sob pena de levar o aluno a fazer inferências irrelevantes para a compreensão da expressão. Este procedimento teve a finalidade de "capturar", ou "resgatar" a imagem prototípica inspiradora da expressão idiomática. Tratando-se, por conseguinte, de uma forma lúdica de explicitar a imagem convencional e de activar a metáfora que, como atrás se referiu, é de natureza conceptual.

Talvez possa ser controversa a utilização de suportes visuais, em virtude do perfil adulto dos alunos-alvo. No entanto, a estratégia de "colorir" a expressão idiomática parece-me ser a via mais evidente de rejeitar arbitrariedade entre forma e sentido. Vejam-se algumas hipóteses de visualização das expressões atrás apresentadas:

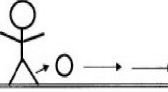







 (1) Starting the ball rolling	 (2) Getting to the point	 (3) Beside the point	 (4) Putting words into one's mouth
 (5) Not making head nor tail of what someone says	 (6) Talking rubbish	 (7) Getting something up your sleeve	 (8) Wrapping up the discussion

Fig. 1 – Representação visual de expressões idiomáticas

Ora, se porventura houver qualquer inconsistência quanto ao valor literal dos lexemas que compõem o idioma, o dispositivo de visualização poderá certamente contribuir para erradicar essa(s) ambiguidade(s).

Concluído o primeiro estágio, os alunos foram encorajados a fazerem uso do seu conhecimento enciclopédico⁸ para imaginar, de modo coerente, o possível "universo" figurativo convocado pela imagem, formulando raciocínios de inferência a partir do domínio concreto⁹. Por outras palavras, foi-lhes solicitada a explicitação do mapa analógico das expressões visualmente representadas na Fig. 1, usando a metáfora como suporte inferencial. Estes mapas simplificados¹⁰ deverão explicitar a rede tácita de associações entre o valor literal do idioma e o seu significado metafórico. Exemplificando:

⁸ O conhecimento enciclopédico, ou conhecimento do mundo, constitui uma das três sub-componentes da informação pragmática geral que os falantes deverão dominar (conjuntamente com a informação situacional e contextual) e é de natureza claramente subjectiva, apesar de compreender uma parcela de informação científica e cultural, determinada pela pertença a uma colectividade. Para maiores desenvolvimentos sobre esta noção consulte-se, por exemplo, V. Escandell Vidal (1993).

⁹ É importante notar que para integrar a expressão em análise no seu léxico activo o aluno deverá passar por um conjunto de etapas cognitivas que pressupõem dispor de uma competência linguística suficientemente sólida para operar raciocínios de inferência a partir do domínio concreto. Obviamente que no caso do idioma *wrapping up a discussion* não será possível fazer raciocínios de inferência, se por exemplo, se desconhecer o valor prototípico de *to wrap up*.

¹⁰ Falo em mapa/mapeamento analógico simplificado, porque estas redes cognitivas recriadas em contexto de aula nunca poderão atingir o rigor de definição que este mesmo exercício requer em linguística cognitiva e a verdade é que nem é relevante que assim seja. O seu objectivo primordial é estimular a reflexão sobre as relações semânticas que se estabelecem entre palavras.

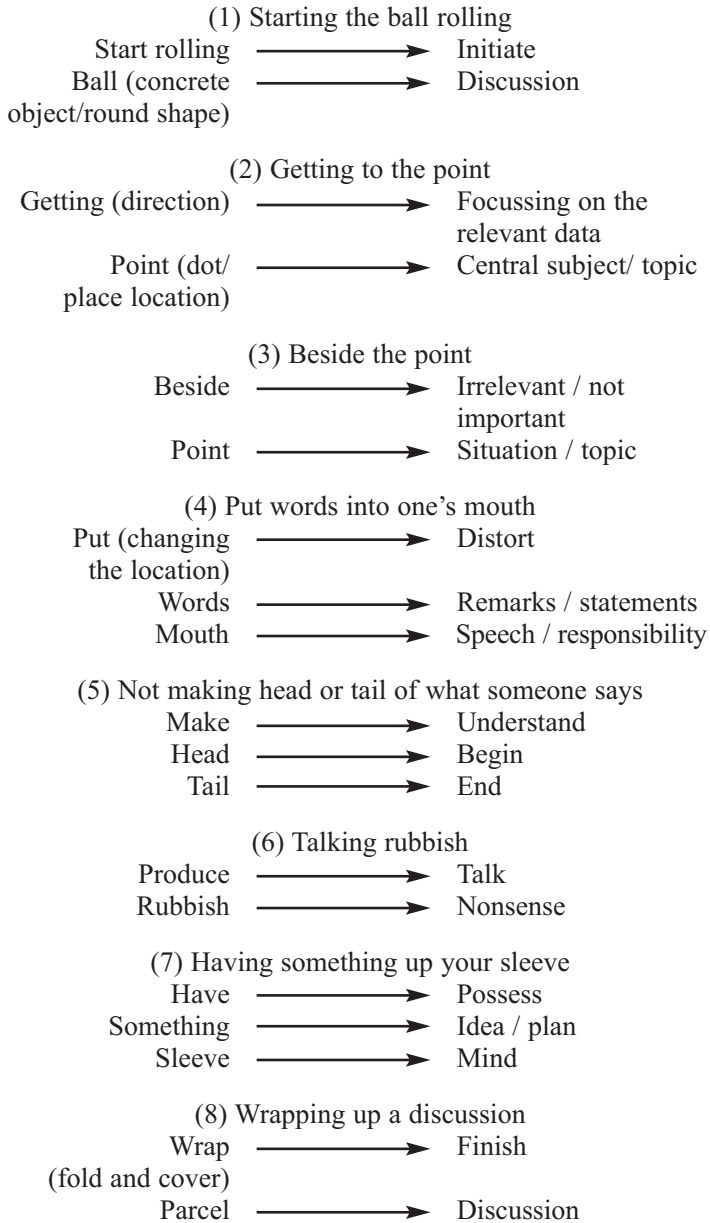


Fig. 2 – Esboço de mapas analógicos de expressões idiomáticas

O resultado foi francamente positivo e consensual, tanto no que respeitou à consecução da tarefa, como à posterior interacção verbal, durante a qual os alunos revelaram perfeito domínio dos usos linguísticos coloquiais que haviam desconstruído. Assim, a tão necessária busca de sentido foi, neste caso concreto, efectuada através de ensaios informais de *cartografia cognitiva*, ou seja, o aluno seleccionou, à semelhança do esboço apresentado, os elementos constitutivos do domínio-origem da [E.I.] e os seus correspondentes abstractos (domínio-alvo)¹¹, descobrindo que as correlações inter-domínios são afinal naturais, isto é, motivadas pela própria estrutura da experiência humana e cultural¹².

É, na verdade, através de uma cosmovisão partilhada que podemos prever um elevado grau de consensualidade face aos mapas/mapeamentos acima apresentados. Uma observação atenta dos idiomatismos em foco permite constatar que os exemplos (1), (2), (3) e (8) são cognitivamente estruturados a partir de uma *metáfora orientacional* (Lakoff & Johnson, 1980) ou, se preferirmos, de um *esquema origem-percurso-alvo* (Lakoff, 1987). Por isso mesmo, *getting to the point* pressupõe, por analogia com o domínio físico, uma espacialização do raciocínio e da argumentação através dos atributos direcionalidade definida e centralidade (correspondentes a relevância e argúcia verbais/comunicativas). O mesmo já não acontece com o idioma *beside the point*. A metáfora orientacional que o enforma permite compreender que há, neste caso, um "afastamento" do "percurso" central, podendo-se adivinhar que, no plano da interacção verbal, esta expressão pressupõe a evocação de um argumento irrelevante, ou não pertinente para o tópico em debate.

Por sua vez, os idiomas (4), (5), (6) e (7), em particular, revelam a existência de uma outra metáfora conceptual: *a interacção verbal é um objecto físico* que pode ser "imprestável"/"despojado de valor": *talking rubbish*, mas que pode, por outro lado, ser tão valioso, que deva permanecer oculto até que as circunstâncias sejam favoráveis à sua ostentação: *having something up one's sleeve*.

¹¹ Para uma explicação detalhada das referidas noções consulte-se Lakoff (1987, 288-292).

¹² Será importante não esquecer que o léxico de uma língua representa muito do que será a vivência experiencial de uma dada comunidade linguística. Repare-se na abrangência da definição sugerida por M.Vilela (1995, 78): "O léxico de uma língua é assim um sistema de compreensão e configuração do mundo: é nele que dada a comunidade linguística vasa o seu conhecimento e reconhecimento do mundo. Este conhecimento vasado no léxico é não só um conhecimento estável e codificado como ainda é um ponto de referência para outros conhecimentos".

As reflexões expostas corroboram, de resto, o que a investigação psicolinguística já conseguiu demonstrar, relativamente à língua materna: se os sujeitos falantes compreenderem cabalmente a rede metafórica que se estabelece entre o valor literal de uma expressão idiomática e o seu significado metafórico, interpretarão e farão um uso mais apropriado das mesmas em situações discursivas particulares¹³.

2.2. Outros casos passíveis de metodologias experimentais

A experiência apresentada é apenas uma das inúmeras áreas da língua inglesa passíveis de uma abordagem cognitiva experimental. Refiram-se, a título ilustrativo, alguns exemplos passíveis de reconceptualização pedagógica:

a) Preposições

Erroneamente consideradas uma área totalmente arbitrária, as preposições do inglês constituem complexos polissémicos com elevados níveis de estruturação interna, já que, para além do seu significado prototípico (espacial), possuem um vasto leque de significados abstractos. Porém, o que normalmente não aparece explicitado nas gramáticas é o facto de esses significados se encontrarem correlacionados, formando uma rede semântica motivada. Tomemos o exemplo da preposição "up". Para além do seu significado prototipicamente espacial, encontramos, na língua inglesa, colocações em que o seu valor abstracto é motivado pela experiência sensorial e cultural associada a "up", a qual se encontra estruturada através de um esquema imagético de escala que emerge de uma direcionalidade fixa, baixo-cima. Por isso, "up" conceptualiza, entre outros valores, estados de espírito positivos, ou idoneidade moral como se verifica nas expressões: *feeling up, sheer up, to be way up, upright, upstanding person*¹⁴.

¹³ Leia-se o resultado da investigação de Gibbs (1994:427): "Psycholinguistics research also demonstrates that people's knowledge of the metaphorical links between different source and target domains provide the basis for appropriate use and interpretation of idioms in particular discourse situations. /.../ readers judgements about the appropriateness of an idiom in context were influenced by the coherence between the metaphorical information depicted in a discourse situation and the conceptual metaphor reflected in the lexical make up of the idiom".

¹⁴ Para uma introdução a este tema sugere-se a leitura de Lakoff & Johnson (1980, 14-24). Nesta secção os autores explicam o fundamento físico e cultural das metáforas orientacionais.

b) Verbos modais

A modalidade é outro dos lados obscuros das gramáticas, dado as explicações serem por vezes algo lacônicas, dificultando uma assimilação estruturada e motivada dos seus valores semânticos e pragmáticos. Mas, o trabalho teórico do filósofo Mark Johnson (1987:50) preconiza que os verbos modais têm um fundamento experiencial: por exemplo, se *can* denota capacidade, *may* permissão e *must* obrigação, a origem destas significações estará nas limitações físicas (forças naturais), ou nas restrições sociais (forças sociais). Um princípio tão basilar como este pode apoiar aplicações pedagógicas que reflectam mais claramente a origem do significado dos verbos modais¹⁵.

Para terminar, refiram-se ainda os trabalhos de Talmy (1988), no âmbito dos conectores discursivos, o léxico da moralidade (Johnson, 1993), ou o estudo do auxiliar "Will", de Vyvyan Evans (2001). Qualquer um destes estudos constitui uma poderosa base de trabalho para o professor de língua inglesa.

3. Conclusão

Julgo não ser extrapolação demasiado abusiva afirmar que, se a função primária da linguagem é a categorização do mundo, a função primária de uma aula de língua estrangeira será, em larga medida compreender os contornos desse mundo. Quanto mais a linguística progride na compreensão do funcionamento da linguagem, mais clara e transparente deverá ser a informação partilhada com os nossos alunos.

As noções de corporização (experiência corporal), esquema de imagem, ICM (mapeamento analógico), protótipo, categoria, bem como a visão enciclopédica do conhecimento linguístico, devidamente simplificadas e aplicadas poderão contribuir para revitalizar tanto o funcionamento das aulas como a estrutura interna da bibliografia que apoia o trabalho de alunos e docentes. A revolução teórica provocada pela emergência do paradigma cognitivo torna urgente o desenvolvimento de estudos experimentais que testem a aplicabilidade de novas metodologias de inspiração cognitiva. Cumpre, no entanto, ressaltar que tal orientação não significa a sentença de morte às metodologias já existentes, mas antes revitalização e diversidade.

¹⁵ Para maiores desenvolvimentos consultar Johnson (1987).

No que respeita ao estudo de caso analisado demonstrou-se que, ao contrário do que sustentam as definições "clássicas" de expressão idiomática, estas estruturas fráscas, não serão arbitrrias, mas motivadas e, por isso mesmo, decomponíveis. A sua compreensão sustenta-se, fundamentalmente, em raciocínios de carácter analógico. Por isso, a exploração/adaptação pedagógica do conceito de mapa analógico afigura-se uma actividade cognitivamente produtiva a, pelo menos, três níveis: a) *percepção* da similaridade entre dois objectos ou acções; b) *compreensão* das relações que se estabelecem entre esses objectos ou acções; c) *generalização* para uma estrutura mais abstracta.

A nível mais geral, colocam-se ainda algumas questões sobre as quais me parece necessária alguma reflexão. É certo que é tendência geral dos manuais escolares e da maioria dos docentes trazer para o espaço de aula temáticas tão reais quanto possível para que os alunos sintam empatia com as situações artificialmente recriadas, mas não será que a forma como o léxico e a gramática são correntemente leccionados oculta a sua realidade cognitiva? Creio que a aula de língua terá de abrir espaço à desconstrução de algumas presumíveis arbitrariedades e à procura das suas motivações, ou pelo menos, à vontade de viajar até ao maravilhoso mundo da cognição.

Joana Castro Fernandes (I.S.C.A.P./I.P.P.)

Bibliografia

- Damáso, António (1994), *O Erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano*, Mem Martins, Publicações Europa América.
- Evans, Vyvyan (2001), *Constructing the Future: Desire, Exoerientalism and the Semantics of Will* [Internet, www] <http://cogs.susx.ac.uk/users/vyv/>.
- Fernandes, Joana (2000), "Noções de linguística cognitiva em ESP: alguns idiomatismos do inglês empresarial", in: *Oliveira, Silvina et al. (eds.) Actas do X Congresso Luso Espanhol de Línguas Aplicadas às Ciências e às Tecnologias, Portalegre, GCSI*.
- Fernandes, Joana & Amaral, Rosa Maria (2001), "A Nova Face da Metáfora e da Metonímia no Ensino do Português", in: *Actas 4º Congresso da Associação de Professores de Português*, Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, pp. 179-85.
- Kuhn, Thomas S. (1962[1970]), *The Structure of Scientific Revolutions* (trad.

- port., 2000, a partir da 2ª edição, 1970, A Estrutura das Revoluções Científicas), São Paulo, Editora Perspectivas.
- Johnson, Mark (1987), *The Body in the Mind – The Bodily Basis of the Meaning, Imagination and Reason*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Lakoff, George (1987), *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago, the University of Chicago Press.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1999), *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*, New York, Basic Books.
- Langacker, Ronald W. (1994), "The limits of continuity: Discreteness in Cognitive Semantics", in: C. Fuchs & B. Victorri, *Continuity in Linguistic Semantics*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 10-20.
- Rosch, Eleanor (1978), "Principles of Categorization", in: *Cognition and Categorization*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 27-48.
- Sego, P. Lewis (1998), "Looking over the steering wheel", *Pedagogical Quarterly of Cognitive Linguistics*, 1 [Internet, www] <http://pqcl.indstate.edu/summer98/editor's.html,pp.1-2>.
- Silva, Augusto Soares (2001), *A Linguística cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em linguística* [Internet. www] <http://facfil.upc.pt/ling-cognit.htm>, pp. 1-39.
- Velasco C, Julio et al. (1998), "Learnability and Cognition: Second Language Acquisition in Adults (A Theoretical Approach)", *Pedagogical Quarterly of Cognitive Linguistics*, 1 [Internet, www] <http://pqcl.indstate.edu/fall98/article.html>, pp.1-4.
- Vidall, Victoria Escandell (1993), *Introduccion a la Pragmática*, Madrid, Editorial Antropos.
- Wright, Jon (1999), *Idioms Organiser*, London, Commercial Colour Press.

