

COMO INTRATEXTUALIZAM OS ALUNOS A DENOMINAÇÃO LEXICAL GENÉRICA?

Olívia Maria Figueiredo

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Centro de Linguística da Universidade do Porto

*«Os estereótipos são (...) o resultado de um processo
visando regular, de modo eficiente, as interações sociais».*

(Mário Vilela, 1999: 297)

Tendo por certo que a denominação lexical genérica, e incluo aqui os provérbios e as expressões idiomáticas¹, representa um lugar de ancoragem de sentido(s) e uma unidade codificada e convencional sempre pronta a servir a intencionalidade do locutor, interessante se tornará verificar como é que estas lexias genéricas ilustram a capacidade criadora do ser humano e como é que elas se actualizam nas várias situações particulares e nos vários universos, sejam eles o do mundo físico, ético, estético, religioso ou político-social. Estas unidades estereotípicas, geradas e geridas pela sabedoria popular ao longo de várias gerações, que delas se servem como fenómeno de socialização, não só ilustram a capacidade criadora do Homem em transmitir, por meio de estruturas linguísticas, o mundo cultural e social por si vivenciado, como também resultam, segundo Mário Vilela (1999: 291), da necessidade de categorizar o mundo e da necessidade de organizar e simplificar o meio em que vivemos.

Dado o seu carácter de preservação (tais lexias só muito minimamente sofrem alterações sintácticas ou semânticas) e de convencionalidade (o seu valor conceptual só será actualizado no discurso), será de esperar que cada indivíduo, ao longo do seu processo de crescimento em meio parental e social, se tenha munido destes saberes lexicais e adquirido a capacidade de os reprodu-

¹ J. FONSECA (1992: 70) chama *lexia complexa* às «unidades memorizadas em competência, aptas a serem actualizadas em discurso como pedra angular da construção sintagmática e da construção sintáctica».

zir e inscrever nas situações discursivas orais e/ou escritas quotidianas. Só assim ele cumprirá a sua função mediadora entre a cultura do passado e a do presente, e só assim, mais do que assegurar a comunicação entre membros da mesma comunidade linguística, ele transmitirá valores e normas, e orientará atitudes. Colocada a questão neste nível e considerando que, pela sua omnipresença, os estereótipos desafiam o ensino-aprendizagem das línguas e das culturas, restar-nos-á, agora, saber como é que ao indivíduo, em situação de aprendizagem, sobretudo da escrita, se proporciona a possibilidade de reflectir sobre estas estruturas codificadas, armazenadas ao longo do tempo existencial na sua enciclopédia mental, e como é que se sensibiliza e prepara o aluno para compreender, reempregar e gerir estes segmentos linguísticos ao longo dos seus escritos.

Tendo em conta que estas lexias mais ou menos complexas resultam da dupla articulação da linguagem (no eixo paradigmático são alimentos indispensáveis do pensamento e da expressão e no eixo sintagmático, um freio à liberdade combinatória), afectando por isso todos os tipos de discurso e de representações, será importante que o professor desperte a consciência crítica dos alunos para estas unidades para que melhor as possam conhecer e para que melhor as utilizem. Ou seja, pretende-se que o professor seja um animador que procure facilitar a expressão dos alunos, naquilo que eles têm de mais autêntico que é a língua da sua cultura. E, neste âmbito, o tratamento pedagógico-didáctico das fraseologias tem toda a sua pertinência.

Do estudo por mim feito, e delimitando o campo a escritos de sujeitos em situação de aprendizagem, sobretudo produções de alunos do 7º, 8º e 9º Anos, constatei que, muitas vezes, a diferença entre um texto melhor ou pior estruturado, em termos referenciais, provinha da capacidade (ou da sua falta), por parte do aluno, em empregar e gerir um determinado léxico específico de forma estratégica e de acordo com as fases do plano do texto em questão.

Como é do senso comum, é o léxico que permite activar a memória cognitiva e enciclopédica do leitor, estabelecendo a ligação à referência através de dois procedimentos: por meio de palavras ou «expressões livres», obrigando o receptor a uma actividade mental de descodificação individual momentânea e contingente; e por meio de «expressões fixas», obrigando o receptor a uma reapropriação polifónica do enunciado disponível num dado encadeamento interactivo.

Quanto ao emprego destas «unidades fixas»², fui verificando que os alunos não experimentam grandes dificuldades, sobretudo na consideração destas unidades à luz de uma hipótese semântica.

² E. Coseriu define «unidades de discurso repetido» como «todo lo que tradicionalmente está fijado como «expresión», «giro», «modismo», «frase» ou «locución». Citado por A. M. VIGARA TASTE, 1992, p. 257.

Destacados que estão os traços gramaticais pertinentes destas unidades estereotípicas³ (frequência, ancoragem na memória colectiva, carácter durável, ambivalência axiológica), interessa-me focalizar agora a minha atenção no emprego discursivo de tais unidades, revestindo, como disse já, a forma de provérbios ou de sequências de unidades idiomáticas.

Para o enquadramento de tal estudo foi essencial o recurso à teoria da *denominação*. Segundo G. Kleiber (1994: 209)⁴, a noção de denominação deve ser entendida e alargada já não só às unidades lexicais como os substantivos, os verbos, os adjectivos e os advérbios de modo da frase, mas também a todas as expressões fixas incluindo os provérbios e os idiomatismos. Na verdade, instaurada que está a relação de denominação entre o objecto e o signo (simples ou complexo), e adquirida e memorizada a fixação referencial do provérbio, uma associação assim durável, apresenta-se pronta para utilizações posteriores do nome pelo objecto denominado.

Quer dizer que só se pode chamar uma coisa pelo seu nome se tal coisa foi previamente «nomeada» por este mesmo nome. Para dar só dois exemplos, os actos de denominação *sem dó nem piedade* e *num abrir e fechar de olhos* só são actos de denominação efectivos, se o resultado traduz o hábito de os associar aos conceitos de «preversidade» para o primeiro caso e de «rapidez» para o segundo.

A capacidade em utilizar um signo (*sem dó nem piedade / num abrir e fechar de olhos*) para o objecto ou conceito (*preversidade / rapidez*) resulta de uma competência referencial que foi adquirida em contexto social e que deve, agora, ser objecto de aprendizagem escolar. Estas unidades codificadas permitem designar o objecto por meio da denominação que lhes foi atribuída sem se ter que justificar a relação referencial existente entre o signo e o objecto. Daí o seu pouco custo cognitivo.

A relação referencial, uma vez instaurada, acaba por valer para todo o locutor uma vez que se insere no código linguístico, marcando, muitas vezes, a sua presença no dicionário.

A inscrição destas unidades codificadas nos dicionários, revestindo o estatuto de validade para todo o locutor e desembocando numa relação de signi-

³ O critério gramatical permite a distinção entre provérbios e expressões idiomáticas sintagmáticas. Enquanto os primeiros assentam na «generacidade», as segundas assentam numa generalidade específica e reenviam a uma situação particular, espacial e temporalmente determinada. Por exemplo, a expressão idiomática *dar de caras* tem a possibilidade de variar cronologicamente, de acordo com o contexto de enunciação. Ele ficou assustado quando *deu de caras* com o irmão. Além disso, as expressões idiomáticas não gozam de uma autonomia semelhante à dos provérbios.

⁴ Como diz G. KLEIBER, 1994, p. 219, a autonomia das frases genéricas *faz-se* ao nível sintáctico e semântico porque não há nenhuma ocorrência espaço-temporal delimitada nem nenhuma forma que exija o recurso a um elemento da situação de enunciação.

ficação, passa a apresentar-se em termos de referência virtual⁵, como qualquer outro termo do léxico. Efectivamente, por exemplo, a perífrase *por um triz* exprime a referência virtual de «por pouco», havendo, assim, a assimilação do referente ao seu sentido.

Uma vez adquirida a competência, basta designar o objecto com a ajuda do signo que lhe foi atribuído, sem haver necessidade de justificação da ligação referencial, nem de nova aprendizagem, para toda a ocorrência particular e específica da unidade codificada.

Enquadradas as unidades codificadas pelo viés da denominação e justificada a pertença dos provérbios e das «expressões fixas» neste grupo de unidades, falta agora, mostrar como é que os sujeitos em situação de aprendizagem escrita inserem estes enunciados fechados no discurso e gerem a resolução dos problemas redaccionais a este nível.

No que diz respeito aos provérbios, os alunos, em geral, empregam-nos em pouco número e indistintamente, quer em relação à tipologia textual quer em relação à sua distribuição ao longo do texto. De qualquer forma, quando recorrem ao seu uso, e isso verifica-se nos textos melhor redigidos, empregam-nos tendo nocionalmente em conta os seus dois valores: o de *unidade codificada* e o de *denominação de um conceito geral*.

Estes valores e o carácter de uma não ocorrência espaço-temporal determinada, permite a sua utilização e inserção em cotexto redaccional, actualizando-se a sua referência, i. e., proporcionando-se a passagem da sua referência virtual a uma referência actual (no sentido de J.-C. MILNER, 1978).

Na maioria dos casos, e de forma equitativa no 7º, 8º e 9º Anos, os alunos empregam o provérbio na fase de Conclusão do plano das suas redacções, sobretudo quando os textos têm uma forte orientação argumentativa. De facto, o recurso a premissas já admitidas pela crença comum permite mais facilmente fazer com que o leitor adira mais facilmente à tese explanada. A eficácia do discurso não decorre somente do rigor das articulações lógicas mas também da solidez da representação colectiva referencial sobre a qual o discurso se edifica. Muitos dos provérbios são introduzidos directamente nesta fase, como remate do próprio texto, conduzindo a denominação do particular para o geral ou da parte para o todo. Quando o provérbio surge na Introdução, ou até mesmo no Desenvolvimento, o que é bastante raro, o provérbio tem como função, não só integrar o leitor na simbologia consensual do colectivo, mas também responder à necessidade de operar uma simplificação da

⁵ Para G. KLEIBER (*op. cit.* 1994: 209) «L'association référencielle $X \rightarrow x$ d'une dénomination est donc une association mémorisée, c'est à dire codée».

realidade, por si já bastante complexa para ser gerida na totalidade das suas variantes.

Os provérbios que surgem na Conclusão, como síntese ou remate e quase sempre como consequência ou causa, são provérbios do tipo:

«(...) Nada de bom aquela rapariga teve durante estes horríveis anos, mas como ela era muito, mas mesmo muito forte, lá conseguiu que aquele rapaz, o João, a amasse eternamente para sempre. Lá está, é como diz o ditado *quem espera sempre alcança*, ou como diz o povo, *tudo está bem quando acaba bem*» [9º Ano].

«(...) Quem é Deus? O que é Deus?

Ninguém sabe responder concretamente, apenas existe a Bíblia, eu acredito no que ela contém, pois assim é uma maneira de obter resposta de certos factos que aconteceram. Eu sou feliz porque *felizes os que acreditam sem nunca terem visto*» [9º Ano].

De notar que, por vezes, os provérbios, na Conclusão, surgem introduzidos por marcas linguísticas como:

- Mas, como diz o provérbio, tudo o que é demais é moléstia;
- Quem espera sempre alcança, como diz o velho ditado.

Estas marcas linguísticas que acompanham a enunciação provam o carácter convencional do provérbio. É, pois, esta convencionalidade de atribuição de *um sentido* à «expressão fixa» que faz com que ela seja passível de aprendizagem. Só assim o sujeito se tornará capaz de utilizar o provérbio pela entidade geral que ele denomina, adequando-o, assim, semanticamente ao cotexto em que está inserido.

A convenção denominativa dos provérbios, cujo sentido do conjunto não é dado pela soma do sentido convencional das unidades constituintes, estende-se a outras expressões fixas, como é o caso das expressões idiomáticas. Neste caso, a apresentação definitória como denominação, baseia-se também no cálculo do conjunto do enunciado e não na soma das suas componentes. Aparece, mais uma vez, a totalidade como representação do seu sentido. É assim que se justifica, em parte, a opacidade que tais expressões veiculam. Em exemplos como *com conta, peso e medida*⁶, efectivamente, a transparência não se apresenta como total porque lhe falta a marca de implicação, elemento fundamental do sentido dos provérbios. É por isso que há muitas vezes neces-

⁶ Num leque de duas centenas de redacções de diferentes tipologias textuais (textos narrativos, descritivos, argumentativos, dialógicos), o emprego dos provérbios apresenta uma densidade percentual relativamente baixa. Um provérbio para cada 10 redacções.

cidade de se enquadrar a expressão fixa no conjunto textual de modo a processar-se o vector implicativo que a expressão não possuía. Veja-se o emprego da expressão seguinte retirada de uma redacção de um aluno do 9º Ano:

– Eu sei ver televisão *com conta, peso e medida*, ou seja, eu vejo televisão quando acho que esse tempo é mesmo disponível para isso.

É interessante notar que o carácter não implicativo das expressões idiomáticas é tão evidente que, por vezes, e é o caso do exemplo supracitado, é necessário recorrer ao discurso e realçar a implicação construída pela introdução da expressão fixa.

Apesar desta limitação implicativa, as expressões idiomáticas revestem, a par dos provérbios, um carácter de denominação e um carácter de generalidade convencional. A falta de consciência das características destas expressões – unidades codificadas pelo viés da sua fixidade referencial – por parte dos alunos, a par de dois outros traços característicos como sejam o seu poder de condensação e de identificação, levam a que o seu domínio e, consequentemente, o seu emprego nas produções escritas seja ainda diminuto⁷, mas com mais ocorrências do que as expressões proverbiais.

Os exemplo seguintes atestam o emprego de algumas destas expressões nos escritos de sujeitos em situação de aprendizagem:

«Sai da mesa parecendo um furacão e *não diz nem água vai, nem água vem* e senta-se muito recostada no sofá a ver e a ouvir a novela» [9º Ano].

«Ela há-de chegar pontualmente a um encontro, *quando a galinha tiver dentes*» [8º Ano].

«Ele não a deixou falar dizendo-lhe que *não havia mas nem meio mas*» [9º Ano].

– «Penso que, *como tudo na vida*, o que devemos é ter calma» [9º Ano].

– «É preciso trabalhar porque *o dinheiro não cai dos céus aos trambolhões*» [7º Ano].

– «Desabafa e *grita de peito aberto* aquilo que sabes» [8º Ano].

– «Como dizem, *não há amor como o primeiro*. Ele logo que a viu apaixonou-se para sempre» [8º Ano].

– E como *os amigos são para as ocasiões*, ela lá veio em sua ajuda» [7º Ano].

⁷ G. KLEIBER (*op. cit.* 1999, p. 213) chama a estas expressões «*proverbes littéraires*» pelo facto de não fornecerem toda a informação necessária ao estabelecimento do seu sentido convencional.

Ao contrário dos provérbios, que os alunos empregam, na sua maioria, na fase da Conclusão dos seus escritos, indicando que os factos particulares citados são uma ilustração do problema, as unidades idiomáticas aparecem ao longo do texto, disseminadas em pontos estratégicos, contribuindo, assim, para a coesão e progressão textuais. Além disso, o apelo constante ao leitor/receptor, através destas expressões genéricas, incita-o a partilhar neste jogo de transposição e implicação do conhecido (expressão codificada) para o desconhecido (tema novo introduzido).

Talvez resida aqui o valor mais forte do emprego de tais unidades codificadas – a geração em espiral de um comprometimento velado entre o escrevente e o leitor⁸.

O estatuto de denominação dos provérbios e das expressões idiomáticas permitirá, neste momento, além da propriedade de convencionalidade, enquadrar duas outras propriedades: a propriedade de *condensação* e a propriedade de *identificação*.

No que tange à condensação, e considerando que os provérbios e as expressões idiomáticas são denominações lexicais, é razoável pensar-se que o estatuto de abreviação é uma característica inerente às entidades que têm como marca uma denominação, a par do estatuto de identificação.

Basta pensar que tais unidades codificadas são passíveis de paráfrases definicionais que representam a expansão definicional da denominação que é o provérbio ou a expressão idiomática. Assim, e se se comparar a expressão codificada e irónica *quando a galinha tiver dentes* com a sua paráfrase, por exemplo, *a galinha, pela sua característica de ave, jamais poderá vir a desenvolver uma boca com maxilares onde se implantem dentes*, verificar-se-á que esta última, mais longa, constitui a expansão da primeira. A diferença de extensão reside no facto de a paráfrase constituir uma sequência não codificada de unidades e poder ser construída com mais ou menos termos linguísticos. A expressão fixa, por seu lado, apresenta-se como uma unidade codificada e, logo mais económica, porque não sujeita às variações estilísticas de cada locutor.

O recurso a expressões idiomáticas e a provérbios terá como finalidade primeira prover cada texto de enunciados concisos ao serviço da síntese textual. Síntese global no final do texto com a ajuda dos provérbios e das expressões idiomáticas. Sínteses parciais, ao longo do texto através de idiomatismos.

Também a propriedade de identificação está ligada ao estatuto de denominação destas unidades codificadas. A sua pertença a um código linguístico

⁸ A densidade percentual é equivalente nos três graus de ensino. A média de emprego é de uma expressão por cada 5 redacções.

comum, válido pela sua generalidade e para todo o sujeito, faz com que tais unidades universais sejam identificadas e válidas em qualquer universo de crença⁹.

Neste sentido, o aluno ao empregar nos seus textos tais unidades identificatórias, mais não faz que fazer partilhar e mesmo cativar o leitor para a empresa da descodificação correcta da mensagem.

É ao traço «identificação» que, comumente, se associa o critério de referência «genérico». Efectivamente, o traço de «generalidade» só tem sentido desde que associado, não a elementos de identificação específicos, como a ligação à situação de enunciação, mas ao modo da identificação que deverá ser também genérica¹⁰, ou seja, não accidental e não contingente.

Os provérbios e as expressões idiomáticas, quando independentes de qualquer espécie de situações particulares, assumem o estuto de enunciados genéricos ao mesmo tempo que se apresentam como aptos a participar na estruturação conceptual do mundo e na organização da realidade.

É o valor inferencial e de previsão destas frases ou expressões genéricas que permite estabelecer por indução ou dedução factos potenciais ou contrafactuais.

Por tudo o que foi dito, a verificação do emprego de tais formas genéricas em produções escritas de alunos em situação de aprendizagem tem as suas consequências explanadas nas seguintes hipóteses:

- a primeira, que reputo de importante, mas ainda provisória por ainda não ter dados suficientes para a confirmar, é que são os alunos intelectualmente mais desenvolvidos que empregam não só provérbios mas unidades fixas. Esta situação ficar-se-ia a dever a um factor decisivo no desenvolvimento cognitivo do aprendente. A sua capacidade de «descen- tração» e «autonomia dos saberes». Com efeito, quanto mais o sujeito se descentra de si, i. e., quanto mais o sujeito da enunciação considera o «outro», tanto mais entidades fixas vão sendo utilizadas, porque ter em linha de conta o «outro» é ter em consideração a sua cultura, o seu saber enciclopédico. É um facto didáctico evidente que quanto mais o aluno vai avançando no seu grau escolar, mais se vai descentrando de si mesmo, mais e melhor aprende a conhecer-se e a construir a sua imagem em relação à imagem do seu próprio grupo e das relações entre os grupos.

⁹ Desconhecemos se existe algum estudo feito a este nível, quer para português quer para língua estrangeira, em textos de adultos alfabetizados ou em textos de crianças em situação de aprendizagem.

¹⁰ Não falaremos aqui de máximas, de aforismos, de slogans como *O toyota veio para ficar; Se que- res dinheiro vai ao Totta* que, como se sabe, podem não conter em si o traço de universalidade, valendo para um só universo de crença.

Vejam os alguns exemplos da eficácia do emprego de expressões idiomáticas:

«Ao voltarmos, deparámos com um escaravelho preto do tamanho de um carro, com olhos faiscantes e vermelhos, e horripilantes mandíbulas que avançavam em nossa direcção. *Sem pensar duas vezes*, agarrei no braço saudável da Sofia e arrastei-a em direcção a casa. Batemos aos socos na porta que, de mal fechada, se abriu e imediatamente nos trancámos por dentro. Aqui a escuridão era cerrada e *não se via um palmo à frente dos olhos*» [8º Ano].

«Querida Rosa

Queria dizer-te que estou muito triste e todas as noites penso em ti e nas tuas borbulhas. Aqui no quartel a comida é péssima e cada vez que penso na tua maravilhosa, espectacular, saborosa comida *cresce-me água na boca*» [9º Ano].

– a segunda hipótese, que considero como bastante provável, é que a densidade percentual do emprego destas expressões codificadas varia de acordo com o tipo de texto. Há mais provérbios e expressões idiomáticas num texto ou sequência de tipo argumentativo e expositivo, que em textos ou sequências narrativas ou descritivas. Este resultado não espanta. Com efeito, sendo o texto argumentativo fortemente indutivo e dedutivo (embora a abdução também possa estar presente) seria de esperar que a orientação argumentativa do geral para o particular e do todo para a parte, e mesmo do particular para o geral, se fizesse pelo recurso a estas formas metafóricas¹¹ codificadas.

São exemplos como os seguintes que atestam e confirmam o que se afirma:

«De súbito veio-me uma ideia brilhante à cabeça (pelo menos na minha cabeça ainda havia luz). Telefonar à EDP. *Assim dito assim feito*. Pela telefonista fiquei a saber que havia uma falta de energia que abrangia toda a cidade» [9º Ano].

«O mordomo respondeu: – Matei-o porque estava farto de o aturar era Jarbas para aqui, Jarbas para ali, Jarbas para acolá. Foram trinta anos ao serviço dele. – Mas como o matou? – Simplesmente dei-lhe a cheirar o sapato da mulher dele. Morreu instantaneamente. *Foi tiro e queda*» [7º Ano].

«Quando a Magda viu aquele lindo rapaz ficou perplexa. Chegou-se a ele e perguntou: – O que andas a fazer neste reino?

Mas o surfista *não lhe deu a mínima*.

... Mas lá no fundo do seu pequeno, orgulhoso e vaidoso coração, ele *estava apanhadinho por ela*» [9º Ano].

«Zé Arcanjo pegou numa flecha, fez pontaria e *acertou-lhe em cheio*» [7º Ano].

¹¹ F. CORBLIN (1987: 45) considera que estamos perante enunciados gerais quando num enunciado não se menciona um indivíduo ou não se extrai um valor individual.

– a terceira hipótese, confirmada pelo estudo feito, diz respeito à distribuição destas frases genéricas ao longo do texto. Como já foi afirmado, os provérbios surgem mais como síntese global nos términus das redacções, enquanto as expressões idiomáticas aparecem disseminadas ao longo do texto.

Podem surgir, então, como fechamento de uma ideia:

«Como não conhecia a ilha, deu-lhe o nome de Speranza. Este nome que lhe foi dado talvez significasse que a ilha era a única esperança de viver, ou talvez aquela ilha significasse que *a esperança era a última a morrer*» [8º Ano].

«As melhores pessoas e os grandes amigos não são aqueles que estão sempre de acordo connosco! Pelo contrário...essas são as pessoas de quem devemos desconfiar mais depressa porque *quando a esmola é grande o pobre desconfia!* A Ana raramente concorda comigo logo à primeira e vice-versa. E mesmo assim, eu não consigo manter um segredo só para mim durante muito tempo porque parece que vou explodir se não *deitar tudo cá para fora*» [9º Ano].

como abertura e/ou fecho:

«O João *era* um metalheiro *de primeira* Num dia espectacular, num concerto dos Nirvana, nas Antas, no meio daquela malta toda esfarrapada, achou uma boa garina. Ele começou a atirar-se a ela e ela pareceu *estar na dele*.

Quando já *se encontravam na mesma onda*, ele pede-lhe para curtir, ela aceita, mas com uma condição: quando andasse com ela, não andaria de calças rasgadas!» [9º Ano].

«Embora estivessem tristes, viam que agora só lhes restavam a alegria de viver e a alegria de verem as flores florescer. Alguns *juntaram os trapos*, ou seja casaram-se e tiveram uma vida mais alegre, os outros faziam espectáculos, que *era o seu ganha pão*» [8º Ano].

«E como *as aparências iludem*, ela lá continuou a sair com o rapaz sem curar de saber quem ele era. Até que um dia...» [7º Ano].

ou com ligação de uma ideia a outra ideia:

«O rapaz tinha que fazer duas coisas ao mesmo tempo: tinha que estudar para os testes, produzir textos e ainda havia outro problema. Tinha que fazer um tratamento aos ouvidos um pouco doloroso. Isto tudo ao mesmo tempo *era uma confusão doida*, então decidi andar pela casa a ver se lhe ocorria alguma ideia. O primeiro lugar foi a sala. Era onde tinha os sofás e a televisão. Rebolou pelos sofás, mudou de canais televisivos muitas vezes e como estava a distrair-se foi de seguida à cozinha. Era onde estavam os pais a tratar do almoço. Na cozinha *dava-lhe uma fome de cão* e não conseguia concentrar-se. Então por fim resolveu ir para o seu quarto» [7º Ano].

«Eu pessoalmente gosto de escrever, mas em especial quando me sinto só, na solidão, ou então quando estou carente com vontade de *me enfiar pela terra abaixo*, de desaparecer, de gritar, até que *a voz me doa*» [9º Ano].

Todos estes dados comprovam que as unidades linguísticas genéricas (provérbios incluídos) têm um papel importante na estruturação do texto, sobretudo, a dois níveis: a nível da progressão e a nível da coesão textual. Nos dois casos, o texto progride e torna-se coeso à medida que se vão introduzindo e estabelecendo ligações entre a generalidade conceptual das frases genéricas e a especificidade da situação particular que se narra, se descreve, se expõe ou sobre o qual se emite uma opinião, um juízo de valor. Um estudo mais aprofundado sobre o emprego destas formas, mas agora com textos de adultos competentes, levar-me-ia, com certeza, à conclusão de que toda a acção corresponde a uma reacção e que todo o efeito está vinculado a uma causa. Assim, provaria que a principal fonte geradora da metonímia é essa relação de contiguidade entre um termo e outro termo da lexia.

Um estudo consequente sobre o domínio lexical, por parte dos alunos, levar-me-ia depois a constatar e a confirmar as enormes dificuldades que os sujeitos em situação de aprendizagem experimentam na sua aplicação, sobretudo se da parte do professor não houver o cuidado de o orientar para a posse desta competência. Tal facto não será de espantar se se tiver em conta que os saberes implicados exigem o seu tratamento aos vários níveis: semântico, lexical, sintáctico, textual e discursivo.

Considerando que o domínio da língua vem de duas origens, uma de influência parental (modelo de funcionamento da língua oral) e a outra de influência escolar (modelo de funcionamento da língua escrita) penso que a percepção da linguagem, como actividade metalinguística e solicitada, está ligada às aprendizagens escolares, nomeadamente lexicais. Neste sentido, será importante que o sujeito da aprendizagem se experiencie e se valorize para tomar consciência da sua actividade como entidade emissora e enunciativa, e tomar ao mesmo tempo consciência da linguagem que emite, como objecto de reflexão. Nesta amplo sentido, a denominação lexical genérica não só se adquire como tem que ser objecto de aprendizagem.

As formas fixas, como os provérbios e as expressões idiomáticas, encontram um lugar central neste quadro, em virtude do seu papel fundamental na organização de um texto como um todo estruturado e coesivo.

De facto, tais formas codificadas, ao fazerem parte da língua e do discurso, põem em jogo determinações complexas entre a ordem linguística e a organização da memória semântica, entre a codificação das informações para tratamento cognitivo (a língua como instrumento de representação) e a interacção das informações numa dada situação para um determinado fim (a língua como instrumento de comunicação). Além disso, o seu estudo pode-nos ensinar sobre as maneiras de conceber e de exprimir a experiência e os comportamentos numa dada cultura.

Ensinar o aluno a bem descodificar a denominação genérica é não só provê-lo de saberes substantivos sobre a língua e sobre o discurso, mas é também sensibilizá-lo para a forma como ele, como ser, se pode projectar e, como cidadão, se pode exprimir através da experiência e dos comportamentos culturais da sociedade de que faz parte. Só assim, pela regulação das interações sociais (no sentido que lhe deu Mário Vilela) serão atingidos os três objectivos essenciais emanados dos programas escolares oficiais: «a formação pessoal nas suas vertentes individual e social; a aquisição de saberes/capacidades fundamentais; a habilitação para o exercício da cidadania responsável» (Organização Curricular e Programas, p. 9).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORBLIN, F. (1987) – *Indéfini, défini et démonstratif*. Paris: Droz.
- FONSECA, J. (1992) – *Linguística e Texto/Discurso – Teoria, Descrição, Aplicação*. Lisboa: IICALP.
- KLEIBER, G. (1994) – *Nominales – Essais de sémantique référencielle*. Paris: Armand Colin.
- MILNER, J.-C. (1978) – *De la syntaxe à l'interprétation*. Paris: Seuil.
- VILELA, M. (1999) – «O seguro morreu de velho: contributo para uma abordagem cognitiva», in VILELA, M. e SILVA, F. (org.), *Actas do 1º Encontro Internacional de Linguística Cognitiva*. Porto: Faculdade de Letras e Centro de Linguística.
- VIGARA TASTE, A. M. (1992) – *Morfosintaxis del español coloquial – Esbozo estilístico*. Madrid: Gredos.