

2. Sobre o vocabulário no ensino de língua estrangeira

Este capítulo é dedicado a uma reflexão preliminar sobre o ensino de língua estrangeira, principalmente em nível vocabular. Buscaremos aqui justificar de forma mais detalhada a relevância do estudo proposto e a adequação do caminho que escolhemos para realizá-lo, para o que nos apoiaremos bastante no caminho aberto pela pesquisa de Scherer (2002). Começaremos com breves considerações gerais sobre o ensino de língua estrangeira, para em seguida tematizar especificamente a questão do trabalho com o nível lexical e o tipo de pesquisa aqui proposto.

2.1. Sobre o ensino de língua estrangeira

Conforme Richards e Rodgers (1986) esclarecem, a proliferação de abordagens e métodos é uma característica proeminente do ensino não só de uma segunda língua como também do ensino de línguas estrangeiras. Professores e coordenadores têm à disposição uma série de opções metodológicas e materiais de acordo com as necessidades dos aprendizes, das suas preferências, e das restrições da escola ou do próprio contexto educacional.

Porém, se para muitos a existência de um método causa segurança, para outros a multiplicidade deles causa uma certa confusão. Com efeito, de acordo com Prabhu (1990:161),

Não é incomum nos dias atuais haver discussões sobre o ensino de línguas sem que alguém em determinado momento declare que não há um método perfeito ou utilize palavras com tal efeito.

Seja como for, conforme observam Richards e Rodgers (1986), os métodos disponíveis para o ensino de língua estrangeira parecem estar fundamentados em diferentes concepções a respeito do verdadeiro escopo da linguagem, de seu funcionamento e de como ela é aprendida. No entanto, muitas das práticas pedagógicas concernentes ao ensino de língua estrangeira vistas hoje são nada mais nada menos do que reflexos de práticas já apropriadas por professores de línguas e lingüistas do passado, os quais fizeram uso desses mesmos métodos disponíveis já naquela época..

De acordo com Murcia (2001), desde muito antes do início do século XX, a questão metodológica relativa ao ensino de inglês já oscilava entre dois tipos de abordagens: ensinar os aprendizes a *usarem* a língua (falarem e entenderem a mesma) *versus* ensinar os aprendizes a *analisarem* a língua (aprenderem basicamente as estruturas gramaticais subjacentes na língua). Tanto o período do grego clássico quanto do latim medieval foi caracterizado por uma grande ênfase no ensino de línguas estrangeiras, em um enfoque prioritariamente estrutural. Foi com o aumento do prestígio e da utilidade das línguas européias, devido ao Renascimento, que o foco dado à língua mudou, passando de uma análise mais estrutural para uma priorização utilitária desta.

Martins (2004), referindo-se à mesma oscilação histórica aludida por Murcia, registra uma tendência contemporânea:

teorias avançadas sobre o ensino de línguas estrangeiras desde a década de setenta têm defendido, em diferentes versões, a renúncia ao paradigma da *língua-objeto*, em benefício do que se poderia chamar de paradigma da *língua-em-uso*. A *língua-objeto* seria, digamos, uma “coisa”, um sistema abstrato de regularidades a ser adquirido, descoberto ou construído no processo de aquisição da língua estrangeira. A *língua-em-uso* representaria, por sua vez, o que há de mais próximo à realidade fenomênica “em si mesma”, aquilo que é por definição dinâmico, volátil e dependente de fatores supostamente extralingüísticos (Martins, 2004:1)

O paradigma da língua-em-uso tende naturalmente a vincular-se a uma perspectiva de linguagem de orientação *pragmática*¹. Sob essa perspectiva, conforme esclarecem Scherer e Martins (2004:3),

Uma língua **não é** um sistema abstrato de correspondências entre significantes e significados, mas uma *forma de vida* – um conjunto de práticas humanas determinadas histórica e culturalmente. As expressões *significam* não porque representam algo por si sós, não por possuírem qualquer sentido imanente, mas antes porque, jamais dissociando-se dos assuntos humanos de que tomam parte, inscrevem-se circunstanciadamente no fluxo dessas práticas, com efeitos possíveis muito variados, efeitos que podem talvez ser *estimados* mas nunca *garantidos* de antemão. Aprender uma língua não é, sob esse ângulo, adquirir um sistema de descrição, não é aprender a estabelecer associações fixas e objetivas entre palavras e conceitos, mas antes aprender a tomar parte nessa soma de práticas e relações humanas.

Assim sendo, no que tange ao ponto que nos interessa mais de perto aqui – a significação dos itens lexicais – a adoção dessa orientação nos leva a crer que “o

¹ Sobre essa propensão, ver Scherer, 2002, cap. 2, seção 2.2.

significado não está na associação da expressão lingüística com um referente não-lingüístico, mental, concreto ou abstrato, mas sim no uso que fazemos das palavras” (cf. Scherer, 2002:22).

Adotando essa perspectiva de linguagem de orientação pragmática, este trabalho *não* se situa, contudo, em qualquer dos dois pólos da dicotomia *língua-em-uso vs. língua-objeto* no que tange ao campo do ensino de LE. Isso porque, como veremos agora, a ascensão do paradigma da *língua-em-uso*, mais naturalmente ligado à perspectiva pragmática de linguagem que julgamos pertinente, “fomentou a renúncia a qualquer trabalho explícito com vocabulário” (cf. Scherer e Martins, 2004: 6). E isso obviamente entra em conflito com o tipo de pesquisa aqui proposta.

2.2. O lugar do léxico no ensino de língua estrangeira

A questão lexical vem atraindo mais e mais a atenção de estudiosos do ensino de línguas estrangeiras. Para Calvez (2000), por exemplo, o maior problema em níveis avançados de aprendizagem de língua estrangeira está na área semântico-lexical. Ainda, segundo Born (1985), a maior fonte de erros muda do componente gramatical nos níveis mais elementares para o componente léxico-semântico nos níveis mais adiantados. Percebemos, no entanto, que apesar de notarmos uma crescente preocupação com a questão lexical de meados da década de 80 para cá, este crescimento se mostra, paradoxalmente, muito assimétrico se comparado a outras áreas da investigação em lingüística aplicada. Conforme esclarece Scherer (2002:10), até mesmo os mais otimistas como Maiaguasha (1993) reconhecem que apesar de o vocabulário ser, por vezes, considerado o “convidado de honra” do ensino de língua estrangeira, ainda não é dado a ele o tratamento e a atenção necessária.

Infelizmente, devido à escassez dos estudos voltados para a área semântico-lexical do ensino de línguas, a nossa pesquisa se encontra também relativamente limitada. Ainda hoje há uma grande preocupação, segundo Phabhu (1990), no que tange ao descobrimento do melhor método a ser adotado. É como se tal prática pudesse dar cabo de todos os problemas relacionados à aprendizagem da língua. No entanto, a questão vocabular é posta de lado.

Vejam os como essa situação se instituiu, a partir de uma breve reflexão sobre o que tem sido (ou *não* tem sido) o ensino vocabular de língua estrangeira, à luz de dois dos últimos paradigmas metodológicos historicamente mais influentes, a saber, o método áudio-lingual e o método comunicativo.

2.2.1 O tratamento vocabular à luz do Método Áudio-Lingual

Em meados do século XX, surgiu o *Método Áudio-Lingual*, fomentado em grande parte pela necessidade crescente de se aprenderem línguas estrangeiras, especialmente depois da segunda guerra mundial. O Método Áudio-Lingual desistiu do foco no vocabulário ao assumir a complexidade de significação das palavras. O significado era posto de lado não por ser irrelevante, mas pelo fato de que este não era observável e, portanto, não era passível de descrição objetiva. Tal método surgiu, entre outras coisas, como uma reação à *Abordagem de Leitura* (*Reading Approach*) e à falta de ênfase nas habilidades orais e aurais. O Método Áudio-Lingual tornou-se amplamente dominante nos Estados Unidos nas décadas de 40, 50 e 60. Apesar de este método apresentar características do *Movimento de Reforma* e do *Método Direto*, a ele são também somadas características da lingüística estrutural de Bloomfield e da psicologia comportamentalista de Skinner. O ensino de línguas, então, passa a priorizar o observável, excluindo o vocabulário da sua lista de prioridades por ser este muito complexo. A respeito disto, nos diz Bloomfield (*apud* Kroll: 1990):

A terminologia com a qual atualmente tentamos falar das atividades humanas... 'consciência', 'mente', 'percepção', 'idéias', e assim por diante... será descartada... e será substituída... por termos próprios da lingüística... Os não-linguistas constantemente se esquecem de que um falante faz barulho, e lhe atribuem, no entanto, crédito pela posse de 'idéias' impalpáveis. Resta ao lingüista mostrar, com detalhes, que o falante não possui 'idéias' e que o barulho é suficiente.

O Método Áudio-Lingual estava fortemente enraizado na teoria lingüística e psicológica, uma vez que tal método defendia uma análise científica e descritiva da língua juntamente com a postulação de que a aprendizagem se dava por meio de formação de hábitos e condicionamento (estímulo e resposta) da aprendizagem. Nessa perspectiva, o material lingüístico novo é apresentado em forma de diálogos. Há uma dependência muito grande de gestos, memorização de estruturas

frasais e há, de igual modo, uma ênfase na aprendizagem extremada. Padrões estruturais são ensinados por meios de repetições (drills) e há pouquíssima explicitação gramatical. No que tange ao vocabulário, este é estritamente limitado e “aprendido” em um contexto. Podemos dizer também que o uso de fitas e laboratórios de língua prevalece e o uso da língua materna dos aprendizes não é permitido.

Apesar dos grandes questionamentos acerca do Método Áudio-Lingual, o qual teve Rivers (1964) como um dos seus perseguidores, tal método teve o seu período de apogeu e ainda hoje nos deparamos com vários cursos de idiomas que adotam essa visão estrutural de ensino de língua estrangeira, fazendo com que os aprendizes se tornem meros repetidores de estruturas e do vocabulário desta língua; vocabulário este o qual é considerado como sendo internalizado através de um processo de “aprendizagem” voltado para hábitos do discurso e resposta ao discurso.

Seja como for, o método áudio-lingual deu um passo importante na direção da renúncia à tematização e ao tratamento explícitos do nível lexical no ensino de línguas, contribuindo para reverter uma situação dominante até o início do século XX, na qual a predominância do *Método de Tradução Gramatical* (ou *Método Clássico*) disseminava um enfoque no ensino do vocabulário, ainda que, conforme observa Scherer (2002: 12), “priorizando-se um vocabulário obsoleto e literário, descontextualizado e memorizado em listas de palavras organizadas em campos semânticos e traduzidos para a língua do aluno”.

Um passo ainda mais importante nessa mesma direção foi dado quando da emergência e ascensão do comunicativismo, de que passamos a tratar agora.

2.2.2 As proposições do Comunicativismo

Segundo Murcia (2001), o *comunicativismo* ou a *abordagem comunicativa* do ensino de línguas teve sua ascendência com o crescimento do trabalho de lingüistas antropólogos, como Hymes (1972) e de lingüistas Firthianianos, como Halliday (1973), os quais viam a língua primordialmente como um sistema de comunicação. Segundo Hymes (*apud* Richards & Rodgers 1986: 69/70), o objetivo do ensino de línguas deve ser o desenvolvimento da *competência comunicativa*, a qual se distancia totalmente da *competência lingüística* proposta

por Chomsky. Como se sabe, segundo este autor, a competência lingüística concerne primordialmente a um falante-ouvinte ideal, em uma comunidade homogênea, e o qual não é, em hipótese alguma, afetado por condições de produção. Isto é, sem dúvida, algo rejeitado por Hymes no seu ‘*communicative approach*’.

No comunicativismo (que é amplamente predominante hoje), o objetivo central do ensino constitui-se em dar ao aprendiz a habilidade de se comunicar na língua-alvo. Assim, o conteúdo de um curso de línguas precisa ser voltado para noções semânticas e funções sociais, e não apenas estruturas gramaticais. A abordagem comunicativa é, com efeito, um dos desenvolvimentos de maior peso na já mencionada mudança do paradigma da *língua-objeto* para o paradigma da *língua em uso*.

Nessa abordagem, os alunos regularmente trabalham em grupos ou duplas, de forma a transferirem ou negociarem significados lingüísticos. Para tanto, é necessário o uso de materiais autênticos, os quais reflitam situações da vida real dos aprendizes. No que concerne às habilidades, estas são trabalhadas de forma integrada, ou seja, as atividades propostas em sala devem envolver a leitura, a escrita, a fala e a audição. Quanto ao professor, este apenas “facilita” a aprendizagem e a correção se dá de forma secundária.

Por razões óbvias, a abordagem comunicativa, de uma maneira geral, rejeitou e rejeita ainda hoje o ensino de um vocabulário limitado descontextualizado. Antes, tal abordagem subordina o vocabulário a funções comunicativas.² A necessidade de aquisição do léxico em sua dimensão real é reafirmada e, por conta disso, um ensino direcionado é repudiado; o aprendizado passa a ser incidental, através de exposição intensa ao vocabulário contextualizado. Em outras palavras, a aquisição fica a cargo do aluno, com o uso de estratégias para inferir o significado das palavras numa abordagem global. Porém, com isto, o léxico atingiu um estado precário de existência, ou seja, passou a ser apreendido sem que um estatuto especial lhe fosse atribuído. Talvez isto se dê pela própria problemática do ensino gramatical nessa abordagem. Conforme esclarece Scherer (2002:15),

² Ver a este respeito Almeida Filho (1998), e Perini (2001).

a abordagem comunicativa (para alguns autores somente em sua versão mais radical, para outros de uma maneira geral) renegou o ensino gramatical e com ele a instrução explícita do vocabulário, advogando uma aprendizagem incidental, já que os significados das palavras estão intrinsecamente relacionados ao uso.

No que diz respeito ao trabalho com a modalidade escrita da língua, que nos interessa mais de perto aqui, o mesmo descaso com o vocabulário pode ser observado. Segundo O'Malley & Chamot (1990), ao estruturar informação, o escritor utiliza diversos tipos de conhecimento, entre eles o conhecimento discursivo, o conhecimento do vocabulário, o entendimento acerca do público leitor e também regras sociolingüísticas. Ainda, segundo o autor, esses processos não são nada triviais e precisam ser muito bem trabalhados em sala de aula, principalmente no que concerne ao emprego lexical. No entanto, à luz de Raimes (1983), ao trabalharem processos de escrita em sala de aula de língua estrangeira os professores tendem a priorizar mecanismos ou estratégias que simplesmente excluem o tratamento vocabular, ou seja, quando ao vocabulário é dada alguma atenção, isto ocorre na tentativa de “coisificá-lo”, de restringir os seus usos e estabelecer uma conexão entre ele e o contexto imediato.

Nessa abordagem incidental, quanto mais informação for “transmitida” aos alunos melhor. O professor é aquele que precisa possuir proficiência na língua, porém cujo papel central é o de facilitador da “aquisição”; ele se passa por um mero *conduit*, cuja função é fazer valer algo, uma idéia gerada por outras pessoas e “transmitir” aos alunos o máximo de informação em um período de tempo mínimo. Tal prática é severamente criticada por estudiosos como Bordieu, Passeron e Martin (1994):

Pedagogy loses all its meaning unless it reflects the intention to communicate rationally, and thus to completely rationalize the means of communication. Teaching is at its most effective not when it succeeds in transmitting the greatest quantity of information in the shortest time (and at the least cost), but rather when most of the information conveyed by the teacher is actually received³

Assim, conforme colocado acima, mais uma vez o ensino de vocabulário é renegado e deixado para um segundo plano. É como se o léxico fosse um

³ Gostaríamos de deixar claro o nosso entendimento acerca da situação sobre a qual os autores estão refletindo, ou seja, o ensino acadêmico. No entanto, acreditamos que tal crítica apresentada pelos autores seja perfeitamente cabível também na área de ensino de inglês como língua estrangeira, pois, além de nossas leituras, nossa experiência de sala de aula faz evidente a asserção levantada pelos mesmos.

elemento neutro dentro da visão macro de aprendizagem de uma língua estrangeira. Ademais, os resultados obtidos nessa abordagem no sentido de desenvolver a desenvoltura vocabular estão longe de serem considerados satisfatórios. A respeito disto, nos diz Scherer (2002: 15):

Várias pesquisas mostraram que apenas a exposição intensiva ao léxico de uma língua não é suficiente para a compreensão de certos aspectos do vocabulário e a aquisição de um vocabulário ativo e que há um ganho considerável quando combinadas aprendizagem implícita e instrução explícita (cf. Laufer 1990, Paribakht & Wesche 1997, Lewis 1997, Nation & Newton 1997).

Tendo explicitado tais problemas subjacentes ao ensino do vocabulário, acreditamos, então, que a nossa pesquisa seja bastante relevante, uma vez que procuramos tematizar, especificamente, o emprego lexical em redações de aprendizes de inglês como língua estrangeira.

2.3 Sobre a relevância da pesquisa aqui proposta

Assumindo-se a relevância de pesquisas que tematizem o léxico com horizonte no ensino de línguas estrangeiras, resta justificar a relevância do estudo específico que se propõe aqui. Conforme anunciamos na introdução, nosso objetivo geral é investigar a interferência do português no aprendizado do inglês como língua estrangeira, com foco no emprego lexical, em modalidade escrita, sendo o nosso propósito mais específico testar a hipótese de que o caráter não isomórfico das relações de sentido entre o português e o inglês tem relação com a incidência de problemas de emprego lexical encontrados em redações de aprendizes de inglês como língua estrangeira. Para justificar a relevância deste estudo, portanto, duas perguntas precisam ser respondidas: (a) Por que um estudo sobre o emprego lexical na modalidade escrita com foco na interferência da língua materna? (b) Por que um estudo com foco na não-isomorfia das relações de sentido entre as duas línguas? Vejamos.

De acordo com Myles (2002), formular novas idéias em âmbito escrito pode ser muito difícil mesmo em língua materna. No entanto, tal dificuldade pode ser ainda maior uma outra língua, pois isto envolve transformar e reinterpretar informações. Para muitos autores, formular novas idéias em uma língua estrangeira envolve despir-se de uma identidade já mais ou menos estruturada e adquirir uma outra totalmente nova e frágil. Segundo Vereza (2002), a produção

discursiva em LE pode ser caracterizada como um tipo de discurso que “coloca o falante frente a frente com a indeterminação do sentido”, tendo, por esse motivo, efeitos importantes na relação “discurso, subjetividade e identidade”. Os conflitos identitários característicos deste tipo de discurso, segundo a autora, “são evidentes quando há um hiato perceptível entre o que se diz e o que se quer dizer”. Para alguns autores, como Rajagopalan (1998), tal fator pode ser explicado porque “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela”. Isso significa, segundo o autor, que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. A linguagem é vista como “meio primordial de evocação”; logo, aprender uma língua é construir uma realidade para si mesmo, é “impor alguma forma à experiência, e ao mesmo tempo, é ser construído e se construir para essa mesma realidade que só é acessível ao sujeito via língua”. Nesse sentido, conforme reitera Revuz (*apud* Cavallari: 2005), o aprendizado de uma língua “perturba e até mesmo questiona” aquilo que internalizamos em nossa língua materna.

Seja como for, é razoável supor que haja recorrência à ordem mais conhecida da língua materna no processo de aprendizado de uma LE. Segundo Selinker (1972), a transferência lingüística é, vista de uma perspectiva cognitiva, um recurso ao qual o aprendiz recorre sobretudo quando se encontra em estado de *interlíngua* (um lugar que talvez o aprendiz de uma língua estrangeira jamais chegue a desocupar totalmente). Ao recorrer à língua materna o aprendiz está à procura de algo que possa lhe conferir uma maior confiança ao se expressar em uma outra língua. Essa estratégia por vezes causa problemas.

Segundo Odlin (1989), o problema da transferência lingüística em âmbito escrito é uma influência resultante de isomorfias e não-isomorfias, principalmente de ordem vocabular entre a língua alvo e a língua materna, a qual exerce um papel significativo na instrução da escrita em língua estrangeira. Assim, muitos estudiosos acreditam que os aprendizes transferem ou sempre transferirão as habilidades de escrita, assim como as estratégias de organização vocabular, independentemente de serem elas boas ou deficientes, de uma língua para outra⁴. Ao escreverem em uma língua estrangeira, os aprendizes utilizam inúmeros recursos próprios de sua língua, explorando relações lexicais que não poderiam

⁴ Cf. Friedlander (1990) a respeito da transferência de habilidades e estratégias de escrita da língua materna para uma língua estrangeira.

ser exportadas para outra língua e que, por esta razão, causam tanto estranhamento em suas redações. À luz de Mohan e Lo (1985), sabemos ainda que os aprendizes cujas estratégias e domínio vocabular são deficientes em língua materna terão problemas semelhantes ao escreverem em uma língua estrangeira. Segundo os autores, tal deficiência é chamada de “*developmental*” e se apresenta como algo muito negativo na produção escrita desses aprendizes de uma língua estrangeira.

No entanto, se há aqueles como os autores citados acima para os quais a interferência de língua materna é algo negativo, também há aqueles como Edelky (1982), os quais defendem que o conhecimento voltado para a escrita é transferido de língua para língua. Segundo a autora, os aprendizes aplicam o conhecimento que possuem sobre a escrita em si e sobre o vocabulário em língua materna à escrita em língua estrangeira, para que assim possam formar hipóteses sobre como se escrever em uma outra língua. Quanto ao professor, cabe a este auxiliar os aprendizes-escritores acerca da formação e confirmação de suas hipóteses.

No que diz respeito à estratégia de se atentar para a interferência da língua materna no aprendizado de uma língua estrangeira, pode-se dizer, em face da discussão precedente, que é relevante para campo dos estudos sobre o ensino de LE, quer se considerem os efeitos positivos ou negativos dessa estratégia. Desta sorte, concordamos com Perini (2001) quando ele salienta a importância de estudos que visam a analisar a interferência da L1 na LE.

Resta agora, por fim, justificar a pertinência da forma específica como esta pesquisa pretende contribuir para analisar alguns aspectos dessa interferência da língua materna, com foco específico no emprego lexical em língua escrita.

Em um primeiro momento, gostaríamos de salientar o fato de que muitas são as maneiras possíveis de se conduzir uma análise cujo foco seja a interferência de L1 em LE, ou seja, entendemos que essa possa trilhar inúmeros caminhos, levando em conta, por exemplo, aspectos lingüísticos, culturais, históricos, discursivos, cognitivos, psicolingüísticos etc.

Entretanto, optamos por uma análise que incorpora o contraste entre os *sistemas* de relações de sentido do português e do inglês. Reconhecemos, no entanto, que tal escolha talvez possa ser vista como pouco natural, considerando-se a perspectiva pragmática de linguagem que anunciamos esposar. Tal fato se dá porque, de um modo geral, a abordagem de língua como um *sistema* é, em geral,

associada ao já mencionado paradigma da língua-objeto, que abordagens pragmáticas tendem a combater. Segundo Martins (2004: 3):

A idéia que se insinua, tanto no campo da Lingüística Teórica quanto no campo da Lingüística Aplicada, é, em resumo, mais ou menos a seguinte: a concentração exclusiva na língua-objeto está associada a um reducionismo indesejável, a um gesto de reificação da linguagem que acaba por deixar de fora uma parte importante dela, possivelmente o que nela há de mais constitutivo. A concentração alternativa na língua-em-uso permitiria corrigir essa distorção, evitando o gesto reificante e aproximando-nos mais da realidade das línguas.

Tal dicotomia língua-objeto vs. língua-em-uso tem sido considerada problemática por alguns autores. Martins (2004: 5-6), por exemplo, afirma que “abordagens pragmáticas, na Lingüística Teórica e Aplicada, freqüentemente adotam uma retórica de desmascaramento ou de revelação”. Segundo ela, ao procurarem mostrar o equívoco dos projetos de inspiração estruturalista, segundo os quais a língua é um “sistema auto-contido e preservado das pressões do uso concreto”, tais abordagens insinuem evitar uma coisificação da língua. Isso, na verdade, não acontece porque, à luz da autora, “uma língua é uma infinidade não inventariável e não redutível de práticas históricas e culturais em relação às quais jamais temos uma visão de sobrevôo”. Assim sendo, abordagens que se intitulam pragmáticas são, na verdade, igualmente reificadoras, pois não nos conduzem necessariamente a uma abordagem mais realista da língua.

Entendemos que não se pode descrever línguas ou fazer generalizações sobre elas sem reificá-las, ou seja, sem coisificá-las em algum momento. No entanto, tais generalizações se fazem necessárias e, ainda que parciais, não podem ser consideradas ilegítimas no jogo da linguagem Segundo Scherer e Martins (2004:6):

As palavras não têm qualquer sentido imanente e fixo, MAS a *explicação* é um lance perfeitamente legítimo no jogo da linguagem. Explicações nunca são feitas “de fora” do jogo da linguagem, nunca são absolutas. Toda explicação *coisifica* a língua, reduz a sua multiplicidade ininventariável – mas nem por isso é impossível ou inútil.

Da mesma forma, gostaríamos de afirmar a legitimidade das descrições de padrões regulares de relações de sentido paradigmáticas e sintagmáticas como aquelas feitas pela semântica lexical, e utilizadas por nós em nosso estudo. De

igual modo, subscrevemos a posição defendida por Scherer (2002:38), segundo a qual:

Os padrões regulares da língua, explicitados, servem como referências para o uso, mas não são a explicação do uso da língua em todas as instâncias, ou seja, não determinam seu uso, não determinam a língua.

Segundo Scherer (2002), “a explicação é uma das formas de se jogar com a linguagem, quando a práxis lingüística requer tal tipo de lance”. Isso equivale a dizer que, segundo a autora, “só há uma língua, a que usamos, e que se torna objeto, às vezes, neste uso”. Sob este ângulo, não há uma língua-objeto fora do uso. Não há um apriorismo capaz de prever nosso comportamento lingüístico. Assim, resume a autora ao ratificar que:

a divisão conflituosa entre língua-objeto e língua-uso não se coloca, já que entendemos que a língua existe apenas no uso, incluindo-se aí a sua capacidade reflexiva.

Scherer (2002:38).

Finalmente, gostaríamos de explicitar que, naturalmente, a escolha de uma análise das relações de sentido baseada na semântica lexical de autores como Cruse e Lyons necessariamente trará luz sobre alguns pontos, mas deixará à sombra outros que ficariam mais bem caracterizados se outras *explicações* fossem consideradas. Um aspecto importante que ficará subfocalizado, por exemplo, são os padrões metafóricos e metonímicos de extensão de sentido, aos quais esses autores não dão muita atenção.

Passemos, então, às relações de sentido tais como explicitadas pelos autores supracitados e o caráter não-isomórfico destas relações entre as línguas em questão.

* * *