

CATEGORIZAÇÃO E LÉXICO: UMA ANÁLISE SOCIOCOGNITIVA

Jan Edson Rodrigues (UFPB/CNPq*)

Anna Mayra Araújo Teófilo (PIBIC-CNPq/UFPB)

Estêvão Domingos Soares De Oliveira (PIBIC-CNPq/UFPB)

INTRODUÇÃO

Partimos do pressuposto de que ao conceptualizar a realidade, o falante “faz escolhas” lingüísticas que revelam traços marcantes do seu sistema conceptual, dos processos utilizados na elaboração das relações mantidas entre esse sistema, sua linguagem e sua cognição. Inserido em um projeto mais amplo que tem por fim investigar o sistema conceptual dos usuários da língua, este trabalho se ocupa da abordagem do léxico de falantes da variedade lingüística pessoense, agrupados sob a variável “anos de escolarização”, a fim de investigar como processos cognitivos – a exemplo da categorização – emergentes em suas atividades lingüísticas revelam parte desse sistema conceptual.

Dentre os processos de categorização analisados, atribuímos uma gradação de operações cognitivas que vão desde a nominalização/conceptualização de uma entidade no mundo, até a abstração de fenômenos por meio de metáforas conceptuais (LAKOFF & JOHNSON, 1980; LAKOFF, 1987). Além dessas operações, foram identificados no corpus analisado, usos locais (socio-dialetais) de uma categoria na tentativa de representar outra; processos de hierarquização das categorias atribuídos pelo falante por meio de hipônimos e hiperônimos; e atividades de rephraseamento, como estratégia de simplificar um conceito mais complexo por meio de outro.

As análises foram feitas adotando-se um parâmetro comparativo da variável escolhida, ou seja, anos e escolarização. Trabalhamos com dois grupos de informantes (de ambos os sexos): um com nenhuma escolarização formal e outro com 5-8 anos de escolarização. Os dados analisados foram coletados pelo Projeto Variação Lingüística no Estado da Paraíba –VALPB (HORA & PEDROSA, 2001) e tratam de inquéritos orais com informantes organizados segundo sexo, idade, e nível de escolarização.

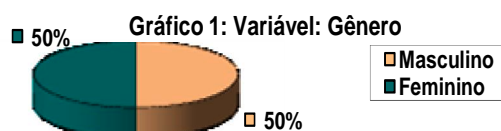
As discussões que seguem têm a finalidade de encontrar os limites categoriais expressos linguisticamente e as motivações sócio-cognitivas para o uso de uma expressão léxico-semântica. Nossas análises sinalizam para a atividade sociocognitiva da categorização como indispensável à compreensão que o indivíduo tem de suas práticas lingüísticas e ações contextualmente situadas. Nossa hipótese primeira é a de que um indivíduo, mesmo não-escolarizado, executa operações sociocognitivas que garantem o sucesso das suas capacidades de agrupar fenômenos sócio-culturais, de evidenciar conhecimentos lingüísticos e de relacionar ambos com a maneira com que observa e participa do mundo, não fazendo isso apenas internamente (por meio de processos cognitivos) ou externamente (através da manifestação da linguagem na sociedade). Tal hipótese, além de apontar para o caráter cognitivamente motivado do uso das variedades sócio-dialetais, reforça a necessidade de se pensar na categorização não apenas em termos formais, em que a linguagem atua como um sistema de representações da realidade, ou um depósito de conteúdos semânticos acessíveis mentalmente pelas contingências da comunicação, mas como uma atividade constitutiva do conhecimento humano.

1 ALGUMAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

No contingente de dados constantes do *corpus*, para esse trabalho fizemos um recorte que permita análises comparativas entre as escolhas lexicais de falantes com nenhum nível de escolarização e aqueles com 5-8 anos de escolarização formal. A despeito disto, cumpre-nos demonstrar que outras variáveis

* Agradeço ao CNPq pelo auxílio financeiro concedido para a execução do Projeto em que este trabalho se insere (Processo 402035/2007-0)

independentes do *corpus* (sexo e idade) não foram levadas em conta na análise, exceto como instrumento de agrupamento. Desse modo, o presente trabalho contou com dados relativos a inquéritos com 24 informantes, assim distribuídos:



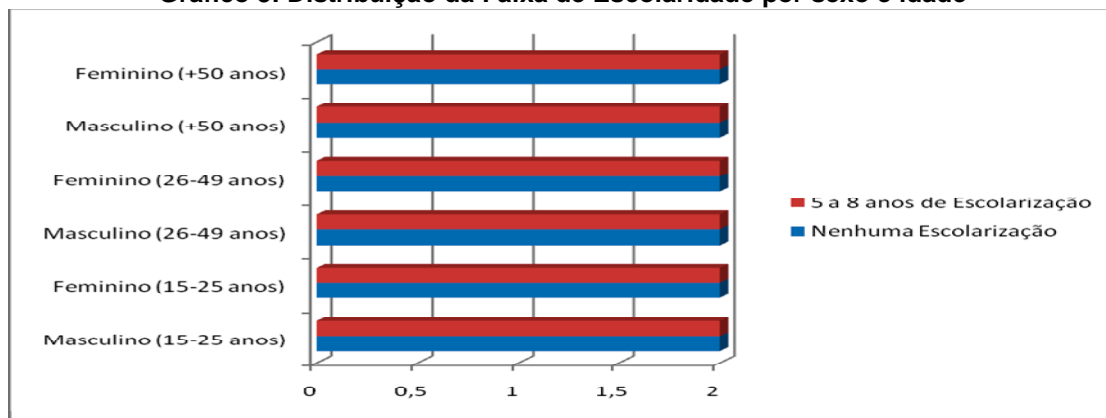
Dos 24 informantes selecionados, 12 são do sexo masculino e outros 12 do sexo feminino.



Dentro de cada faixa etária, havia 8 representantes para cada uma delas. Assim, temos 8 informantes entre 15 e 25 anos; 8 entre 26 e 49 anos e mais 8 com mais de 50 anos.

Os informantes foram equitativamente agrupados nessa variável, cada nível de escolarização correspondendo a 50% do total de inquéritos.

Gráfico 3: Distribuição da Faixa de Escolaridade por sexo e idade



De igual modo, cada variável analisada (nível de escolarização) está representada no agrupamento de informantes por sexo (masculino e feminino) e por idade.

2 UMA BREVE REVISÃO TEÓRICA

Uma das capacidades cognitivas fundamentais ao ser humano é a *categorização*, entendida como o processo mental de identificação, classificação e nomeação de diferentes entidades como membros de uma mesma categoria. A forma como categorizamos a imensa variedade de seres e objetos que constituem o mundo ocorre através de atividades de apropriação cultural, possibilitadas não apenas pela capacidade mental individual, mas pela nossa habilidade de agir na sociedade. A atividade sócio-contextual cria expectativas na nossa relação com o meio, que se concretizam através da categorização que fazemos das entidades. Nossas categorias são condicionadas pela herança cultural que possuímos e pelos esquemas

culturais que herdamos. As categorias são formas de percepção, não apenas de classificação, que têm bases etnocêntricas e se prestam a fins culturais específicos.

A teoria clássica de categorização, no ocidente, é parte da herança filosófica clássica, representada pela figura de Aristóteles. No seu pensamento, os seres e objetos são considerados pertencentes a uma dada categoria se compartilharem as mesmas propriedades necessárias e suficientes. Aos objetos do mundo exterior são atribuídas certas propriedades suficientes, através das quais identificam-se com objetos de uma mesma categoria, além de propriedades necessárias, sem as quais deixam de fazer parte dessa categoria. Caracterizam-se as categorias como entidades constituídas de propriedades essenciais e suficientes partilhadas por todos os membros de uma mesma classe. A abstração de um conjunto de qualidades forma um conceito.

Uma abordagem crítica da concepção clássica é aquela empreendida no campo da sociolinguística. Labov (1973, p. 342) havia reconhecido que se a linguística pode ser definida por um objeto, o mesmo seria possível com os estudos das categorias. A categorização, embora fosse uma dimensão tão evidente e fundamental para a atividade linguística, suas propriedades eram mais frequentemente pressupostas do que propriamente estudadas.

O autor se ocupou, assim, da natureza difusa dos limites categoriais através de uma investigação empírica, através da qual desenvolveu uma série de experimentos envolvendo figuras de xícaras e outros recipientes semelhantes. O procedimento do experimento de Labov era muito simples: os informantes observavam desenhos de xícaras e outros recipientes, um a um, e respondiam perguntas do pesquisador sobre qual era o nome de cada figura. Os resultados eram analisados em termos de perfis de consistência. Se todos os informantes do teste nomeassem um objeto como X, a consistência seria de cem por cento; se metade deles tivesse dúvida se o objeto era, de fato, X, e não o nomeassem, a consistência cairia para cinquenta por cento.

Tais análises encaminharam para a conclusão de que o aspecto subjetivo da difusão (*fuzzyness*, na terminologia laboviana) pode ser pensado como a falta de exatidão sobre se um termo é ou não é denotativo; e isto pode ser transformado na consistência com a qual alguns exemplares de falantes, de fato, aplicam esse termo (LABOV, 1973, p. 353).

A atenção sobre os processos linguísticos atraiu os trabalhos de Rosch para a redefinição da concepção clássica que havia dominado desde Aristóteles. Ela desenvolveu seu enfoque das estruturas de conhecimento na memória humana, motivada pela crítica da arbitrariedade e artificialidade dos conceitos então utilizados nos experimentos psicológicos, e por sua vontade de aproveitar os processos categoriais empregados nas categorias naturais que não são articuladas pelos cânones da lógica clássica, mas por uma lógica prototípica.

Esta concepção da categorização, conhecida como *teoria do protótipo*, tem a sua origem na investigação psicolinguística a representação das cores e se desenvolveu em duas direções: na Psicologia, com vista à elaboração de modelos formais da memória conceptual humana, de interesse também para a Inteligência Artificial; e na Linguística, em particular, no campo da Semântica Lexical, sob a designação de Semântica do Protótipo.

Tal concepção repousa sobre a natureza contínua das categorias, sua gradualidade. Cada categoria possui representantes mais ou menos típicos, e não é clara a linha que separa os exemplares mais próximos de uma categoria de seus não-exemplares. As categorias são observáveis através de sua expressão na língua, “os assuntos da categorização com os quais nos ocupamos primeiramente têm a ver com a explicação das categorias encontradas em uma cultura e codificadas pela língua daquela cultura em um ponto específico do tempo” (1978, p. 28).

Rosch descreve as categorias como funcionando segundo dois princípios psicológicos realistas de base: a economia cognitiva e a natureza não arbitrária da estrutura do mundo percebido.

Entretanto, a autora se omite de abordar a questão sobre qual é a concepção de língua mais apropriada quando se trata de cognição. Ainda que as manifestações linguísticas sejam onipresentes nas suas experiências e observações, Rosch as ignora enquanto tais, ou as trata segundo uma concepção de língua como repertório de etiquetas, dicionário e nomenclatura. Com efeito, sua concepção de língua é

marcada por uma confusão constante entre referente, conceito e significado (Cf. MONDADA, 1997, p. 293).

Assim, a noção de *protótipo* tem-se mostrado insuficiente e suscitado bastante discussão no campo da lingüística cognitiva (cf. Lakoff 1987, 1988). Geeraerts (1989) apresenta a interpretação bastante coerente e produtiva de que a prototipicidade é, por si própria, uma noção *prototípica*, ou seja, não se reduz a um único fenômeno, característica ou efeito, mas compreende vários traços diferentes e não necessariamente co-extensivos. Segundo Silva (1997),

“os efeitos da prototipicidade são manifestações de duas propriedades fundamentais da categorização: a *não-igualdade* entre os elementos de uma categoria, isto é, os seus diferentes graus de saliência e a estrutura interna da categoria sob a forma de um centro e uma periferia, e a *não-discrição*, ou seja, a flexibilidade desses elementos e dessa categoria e as dificuldades de demarcação daí resultantes. A *não-igualdade* manifesta-se, *extensionalmente*, nos diferentes graus de representatividade entre os membros de uma categoria e, *intensionalmente*, no agrupamento de significados (diferentes ou subconjuntos de um mesmo significado) por (e sob a forma de) “parecenças-de-família” (do tipo AB, BC, CD, DE) e em conseqüentes sobreposições ou imbricações (“overlap, overlapping”). E a *não-discrição* tem também dois efeitos: *extensionalmente*, as flutuações nas margens de uma categoria, sinal de ausência de limites precisos, e, *intensionalmente*, a impossibilidade de definições em termos de “condições necessárias e suficientes”.

Geeraerts (1988) propõe uma explicação psicológico-funcional para o fato de as categorias serem formadas e organizadas em termos de prototipicidade. Elas são mais flexíveis e, por isso, são cognitivamente eficientes, pois podem adaptar-se a vários contextos de uso e integrar novas entidades como membros mais ou menos periféricos. Além disso, são estáveis, ou seja, através delas podemos interpretar novas experiências (através de modelos cognitivos existentes), sem a necessidade de criar novas categorias ou redefinir as já existentes, e, assim, preservar a estrutura geral do sistema categorial. Nestes termos, a prototipicidade é cognitivamente vantajosa, porque produz domínios ao mesmo tempo estáveis e dinâmicos, tendências aparentemente contraditórias da cognição humana. Assim, as categorias lingüísticas são flexíveis e polissêmicas, permitindo tanto a continuidade e a mutabilidade dos significados das palavras no seu desenvolvimento histórico.

Outro direcionamento à categorização prototípica foi dado por Varela, Thompson & Rosch (1991). Seu objetivo era liberar as ciências cognitivas de uma concepção realista e, logo, representacional da cognição, que sustém a concepção de cognição como o tratamento da informação procedente pela seleção das propriedades dadas e pré-existentes no ambiente contextual.

A noção adotada para a cognição depende dos tipos de experiência que vêm do fato de termos um corpo com várias capacidades sensorio-motricizes, e estas capacidades individuais são em si mesmas embutidas em um contexto biológico, psicológico e cultural mais fechado.

Lakoff (1988) propôs uma crítica paralela à de Varela, Thompson & Rosch, ao opor a cognição objetivista a uma cognição baseada na experiência. A primeira revela um realismo metafísico onde os símbolos são representações internas de uma realidade externa. A segunda, ao contrário, se fundamenta sobre os símbolos significantes e não-finitos, que funcionam segundo os esquemas imagéticos baseados em processos elementares. O autor considera a experiência como ativa, funcionando como parte de um ambiente natural e social, motivando o que é significativo no pensamento humano (p. 120).

Ainda que Lakoff (1988) e Rosch (1991) falem de categorização e cognição como corporificados, o problema reside em saber onde situar tal dimensão e superar sua redução à sensorio-motricidade. Em todo caso, corporificação para Lakoff não significa situado em uma prática social como é o caso da etnometodologia (que faz a distinção entre o mundano e o ideal), o que se permite ao contrário é uma visão endógena dos processos que se constituem na/para a interação e a ação. É por isso que o debate entre os autores se fixa na esfera dos condicionamentos genéticos e não pode se deslocar para a interação social.

Ao contrário da psicologia cognitiva de Rosch, a abordagem sócio-cognitiva permite reorientar o enfoque das categorias, levando em conta seu caráter situado, localmente produzido, contextualmente dependente e lingüisticamente organizado. As categorias, neste sentido, são produzidas de forma corporificada, o que não significa que têm uma determinação sensório-motriz, mas que estão imersas em uma prática social secular, mundana. Desta forma, a atividade categorial não se reduz à atribuição de etiquetas prototípicas aos indivíduos e aos objetos, mas se ocupa dos métodos utilizados pelos sujeitos para caracterizar, descrever, justificar, compreender os fenômenos da vida cotidiana.

Para Mondada (1994), as categorias não são apenas observáveis discursivamente, mas também estruturadas pelos processos lingüísticos que fazem delas objetos-de-discurso (e não objetos de referência), ou seja, objetos que são construídos para o discurso e não são preexistentes a ele. O *corpus* lingüístico permite observar como o discurso se constrói progressivamente, não postulando objetos e configurações pré-elaboradas, mas lhes constituindo. Tal enfoque considera as categorias como sendo tratadas lingüisticamente em seu interior, decompostas e recompostas, associadas e contrastadas e constantemente ajustadas ao contexto e às contingências comunicativas.

Assim, a dinâmica categorial é essencialmente discursiva – leva a conceber uma semântica discursiva, baseada em operações sobre as fronteiras categoriais e não sobre seus traços fixos. De outro modo, ela é indissociável da prática enunciativa que se apropria do sistema lingüístico para ajustar os objetivos particulares e comunicativamente situados à dimensão que define a flexibilidade das categorias.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1. Evidências da Nominalização

Dar nome a uma entidade do mundo requer que se conheça aquilo que se quer nomear e que o termo que corresponde a esta entidade faça parte do repertório lexical usado por uma determinada sociedade. Entender o significado de um termo significa conhecer, de forma direta ou por contato, o que ele representa no mundo real e lingüístico. No momento do uso de determinado léxico, é preciso extrair do sistema conceptual e, relacionando com o contexto social, escolher as expressões lingüísticas adequadas.

Assim, a nominalização é uma atividade intensamente relacionada ao contexto sócio-lingüístico em que o falante está inserido. O nível de escolarização exerce certa influência na conceituação de pessoas/objetos mais gerais, como aqueles que pertencem ao ambiente cotidiano do falante, tais como: “pai”, “mãe”, “marido”, “filha”, “geladeira”, “casa”, “fogão”, etc. Contudo, algumas entidades que não estão presentes na realidade destes informantes, serão conceituadas de forma desviante. Postula-se que falantes que possuem níveis mais altos de escolaridade apreendem uma variedade maior de entidades e, portanto, conceptualizam a realidade mais eficientemente.

A estrutura de um conceito qualquer, como mãe, por exemplo, vai incluir protótipos de vários tipos. Um protótipo tem casos típicos, ideais e estereótipos sociais. Para diferenciar um protótipo de outro, usam-se raciocínios diferentes. Os falantes pesquisados, em geral, fazem uso do protótipo do tipo ideal – “Minha mãe é que dava um duro danado p^oa cuida^o da gente” –, contudo, em outros casos, encontramos vários exemplos de casos típicos – “De mãe eu apanhei muito”. Assim, mesmo fazendo uso do mesmo termo (mãe), a significação do léxico muda conforme o raciocínio do indivíduo.

Exemplo I

Informante 16, LGP, 26 a 49 anos, 5 a 8 anos de escolarização, masculino.

E* (Risos) Sei. Como é sua família?

I * De bem. Meus pais, é meu pai deixou quando eu tava, me deixou, deixou a casa quando eu estava com nove anos, comecei a trabalhar com dez, e hoje, graças a Deus, minha mãe criou todos os, todos os filhos, cada um tem a sua profissão, graças a Deus, e veve tudo bem. Uns casados e outros ainda, um solteiro ainda.

Informante 05, GSF, 15 a 25 anos, 5 a 8 anos de escolarização, feminino.

E* É, fale um pouco sobre cada membro da sua família.

I* A minha mãe eu num tenho + minha mãe eu gosto muito dela, tudo que eu preciso ela me dá, ela me dá, num fayz cara feia, [o que eu] pra onde eu quero ir ela deixa. Já o meu pai ele é muito calado, num fala nada, num diz nada, às veze0 eu quero ir num canto, peço a minha mãe, ele num diz nada, fica calado.

Os falantes utilizados nesta pesquisa fizeram uso do protótipo que chamamos do tipo ideal: ou seja, como observado acima, ambos definiram a mãe como sendo a provedora do lar, a que dar assistência, cuida, mantém. Já o pai, como uma figura de abandono, ou, descaso.

Exemplo II

Informante 16, LGP, 26 a 49 anos, 5 a 8 anos de escolarização, masculino.

E* Quem é Deus, para você?

I* Deus é, é o é o maior, é o maior de todos assim. É o que, aquele que, que, é o Deus mesmo.

Informante 05, GSF, 15 a 25 anos, 5 a 8 anos de escolarização, feminino.

E* Germana, quem é Deus para você?

I* Deus é um + um home0 que eu sempre gosto, que eu adoro sempre fala0 com ele, quando eu estou dormin0o, às veze0 de madrugada eu me ajoelho converso com ele, e aí eu conversan0o com ele eu sei que ele ta me ouvindo ele ta me ouvindo, e eu me sinto bem quando eu estou conversan0o com ele.

O que podemos observar é que quando se trata de entidades que não estão presentes na realidade destes informantes, a conceituação ocorrerá de forma desviante. É o que podemos analisar, por exemplo, no exemplo acima. Contextualizando, nós temos na entrevista, a informante 05, tendo seu discurso caracterizado pela tipologia religiosa, descrevendo, sem dificuldades, a figura de Deus como um ser adorável, amigo, protetor (onisciente, onipresente, onipotente); em contrapartida, no informante 16 observamos o uso da forma desviante, talvez pelo fato da definição não fazer parte da realidade conceptual presente na vida do informante.

Assim, a nominalização é uma atividade intensamente relacionada ao contexto sócio-lingüístico em que o falante está inserido, e, irá ser estritamente influenciada pelos níveis de escolaridade apresentado pelo falante. Ou seja, quanto mais altos os anos de escolaridade, maior a apreensão de entidades.

3.2 Evidências dos Usos Locais de uma categoria

O uso local é um fenômeno aparentemente desviante de uma categoria formalizada em uma variedade. Um exemplo disso é quando, por exemplo, um falante da região nordeste opta por utilizar ‘aipim’ ao invés de ‘macaxeira’. A tendência é pensarmos que este modelo corresponde a um uso desviante, contudo, trata-se de um uso local. Outro exemplo é quando nos referimos a ‘fôrma de gelo’ como ‘caçamba’. O falante só faz uso do termo ‘caçamba’ ao invés de ‘forma de gelo’ por estar inserido em uma comunidade lingüística específica, assim, temos a ocorrência de uso local. Um falante de outra realidade lingüística e sócio-cultural dificilmente iria escolher o mesmo léxico para se referir à ‘fôrma de gelo’.

Exemplo III

Informante 16, LGP, 26 a 49 anos, 5 a 8 anos de escolarização, masculino.

E* Você era traquino?

I* Como assim?

E* Você era brincalhão, trabalhoso?

I* Não, eu gostava muito de estudar, mas depois, é, na época que meu pai saiu de casa aí eu tive que trabalhar, pra ajudar minha mãe. (...)

Exemplo IV

Informante 05, GSF, 15 a 25 anos, 5 a 8 anos de escolarização, feminino.

E* E como são assim seus amigos?

I* Os meus amigos eles são + umas pessoa0 muito legal, são + carinhoso0 com as pessoas, num tem esse negócio de arenga, de increnca + com eles não. São uma pessoa muito ótima e eu gostei demais dele.

No exemplo III, o entrevistador inicia a questão com a adoção de um uso local, é incompreendido, faz a troca do termo, e, só assim recebe a resposta devida. Isso nos indica que, mesmo dentro de uma comunidade lingüística comum, é habitual que os repertórios lexicais dos falantes sejam diferentes, e, o uso local varie de acordo com a realidade sócio-cultural em que cada falante esteja arraigado.

O exemplo IV demonstra a informante fazendo uso do termo arenga, increnca como uso local, específico para seu contexto social. É importante ressaltar que o uso local das palavras, não podem ser considerados como forma desviante, visto que, atuam com um valor lingüístico dentro da comunidade do falante e atende as suas necessidades comunicativas. No caso, talvez se a informante utilizasse tais termos em comunidades sulistas ao invés dos termos confusão, briga ela fosse incompreendida, mas, como se trata de léxicos que atuam com uma importância lingüística dentro de sua comunidade, e possibilitam a intercompreensão não se faz necessário a transferência de termos.

3.3. Evidências de hierarquização de categorias lexicais por meio de hipônimos e hiperônimos

Tendo como pressuposição que os hipônimos e hiperônimos estão alicerçados numa hierarquização de elementos semânticos, é exigido, assim, um tipo de organização mental para elaborar a ordem do enquadre cognitivo. Dessa forma, analisando como as pessoas edificam seus agrupamentos e os representam lingüisticamente, podemos estudar o processo que ocorre por trás dessa ocorrência. Com isso mostramos que a chave para esta questão reside na hipótese sócio-cognitiva.

Levando em conta a categorização, o que importa realmente não é o conhecimento lexical e sim a perspectiva dos indivíduos – não significa apenas uma questão de associação léxica, mas do contexto sócio-interativo. A forma como nos expressamos não é resultado, apenas, de procedimentos formais de categorização lingüística, e sim de nossa integração conceptual e de nossa inclusão sócio-cognitiva.

Mesmo fazendo parte do grupo sem escolarização, os informantes sabem, por exemplo, que: *geladeira, ventilador, e televisão* são utensílios domésticos e que *Cristo, Rangel e Jaguaribe* são bairros de João Pessoa. Contudo, mesmo compreendendo o enquadre semântico, o falante pode escolher um enquadre diferente pois estes representam seu cotidiano.

Exemplo V

Informante: MHS, 15 a 25 anos, Anos de Escolarização: nenhum, Feminino

E* Como é que você prepara a galinha? Me ensina.

I* (Hes.) Eu boto a cebola, tumate, pimentão, coentro, alho, cororau, tempero, tudo leva isso.

No exemplo acima, o informante revela que cebola, tomate, pimentão, coentro, alho, cororau estariam no mesmo nível categorial que tempero, no preparo da galinha. Ainda que não seja expressa a hierarquização semântica dessa categoria, a opção por localizar “tempero” ao final do enunciado seguido pelo fecho “tudo leva isso”, parece revelar que a informante atribui uma gradação hierárquica aos elementos que enuncia. Com isso, percebemos que os indivíduos, mesmo sabendo que podem congrega-los de uma maneira, preferem agrupá-los de forma a revelar experiências culturais diversas.

3.4. Abstração Conceptual: Metáfora e Metonímia

O tema da metáfora e da metonímia foi considerado, por muito tempo, no terreno da estilística e da literatura como uma questão de figura de estilo, isto é, como mecanismos retóricos de ornamentação da linguagem. Essa abordagem das metáforas (típicas da linguagem literária) são objeto de estudo de filósofos, retóricos e críticos literários que, por um lado a consideram

fundamental na elaboração do texto com função poética e inapropriada em textos objetivos, científicos.

A Linguística Cognitiva passou a conceber as metáforas e metonímias como fenômenos cognitivos, conceptuais, que constituem modelos cognitivos. Nessa teoria, a principal diferença entre metáfora e metonímia é o fato de que a primeira envolve domínios de experiência diferentes, que se projetam numa estrutura dupla, denominada domínio-fonte e domínio-alvo. Por exemplo, na metáfora TEMPO É DINHEIRO, a projeção (linha sólida) ocorre entre o domínio-fonte 'dinheiro' e o domínio-alvo 'tempo', para produzir a metáfora correspondente.

As metáforas são um recurso natural de qualquer língua. Muitas não são aprendidas formalmente, e, mesmo assim são adquiridas. Assim como adquirimos nossa língua materna antes de ir para a escola e termos aulas de português, as metáforas são usadas desde a infância pelos pais ao falarem com seus filhos e até mesmo pelas crianças.

Os trabalhos de Lakoff & Johnson trazem as metáforas e as metonímias para o centro dos estudos da linguística cognitiva. Ao estudar metáforas, nos deparamos com termos tais como: metáfora na linguagem (expressão linguística que é uma amostra de uma metáfora conceptual); metáfora conceptual (maneira convencional de conceituar um domínio de experiência em termos de outro, normalmente de modo inconsciente); e, domínios cognitivos (domínio fonte: aquele a partir do qual conceitualizamos algo metaforicamente; domínio alvo: é aquele que desejamos conceitualizar, domínio abstrato).

Exemplo VI

Informante 05, GSF, 15 a 25 anos, 5 a 8 anos de escolarização, feminino.

E* (não consta a pergunta)

I* Não, as pessoas de lá são super legal comigo. Para começar me botam num céu, né? Porque eu sou muito querida lá no colégio e por isso eu gosto muito de lá, principalmente o dereto0 do colégio + que' é muito legal comigo, né? E ele ficou com pena que eu vou sai0 de lá, mays ele acha que' u não vou sai0, espero que' u volte para lá, mas + eu acho muito legal (...)

Segundo Sardinha (2007), nós temos no exemplo acima apresentado um exemplo de metáfora classificada como orientacional que geralmente são gerais e envolvem uma direção. O que é eu quero dizer com isso é que, quando a informante menciona: "Para começar me botam no céu", ela está relacionando a idéia de que o que é bom é para cima, ativando assim um referencial de direção, orientação.

Exemplo VII

Informante 05, GSF, 15 a 25 anos, 5 a 8 anos de escolarização, feminino.

E* Germana, você já viveu a situação que você disse para você que chegou a sua hora?

I* já

Aqui temos bem definida a noção de domínio fonte e domínio alvo. Domínio fonte é aquele que conceitualizamos alguma coisa metaforicamente, é a parte concreta. Já o domínio alvo é aquele que desejamos conceitualizar, a parte abstrata. No caso do exemplo acima nós temos a vida como uma jornada, para ser mais clara, nós temos a vida que atua como a parte abstrata a ser conceitualizada (domínio alvo), e, a jornada que conceitualiza alguma coisa metaforicamente. Conseqüentemente, nós temos a morte marcando a hora, ou o fim da jornada terminar.

Exemplo VIII

Informante 16, LGP, 26 a 49 anos, 5 a 8 anos de escolarização, masculino.

E* E, e o que você achou da classificação da seleção brasileira para a copa?

I* E, a seleção brasileira tem, nós temo0 nós temos muitos jogadores, como a outra tinha o rei Pelé, né? Nós temos muitos jogadores, agora, naquela tem, no, na, na época que o Brasil ganhou a copa do mundo ele jogava com amor a camisa (...).

O que podemos mencionar no exemplo acima observado é o uso de uma metonímia (que representa a parte pelo todo), e, porque não dizer, metaforizada. Ao falarmos ‘amar a camisa’ acionamos na mente do ouvinte um espaço cognitivo onde ativa as noções de amor como respeito, afeição, dedicação, etc. Sendo assim, o que quer se sugerir não é o respeito, afeição, dedicação a camisa em si, mas, ao que ela representa, no caso do exemplo acima mencionado, a pátria, os cidadãos brasileiros etc.

Exemplo IX

Informante: ACS, mais de 50 anos, Anos de Escolarização: nenhum, masculino

E* Que que o o resto morreu de quê?

I* Morreu de doença mesmo de criança, de criança. Era tudo criança mesmo, na base de de oito ano, seis ano, sete ano. Criança, num morreu assim velho, não. Agora tem um irmão por parte de pai, que morreu já velho demais. Quer dizer, aqui não, lá de Pitimbu. (est). Aí aí foi isso. Em pescaria o problema o problema é que eu tô vivendo é [a gente] muita gente aqui chega no lugar quando topa o peixe é muito bom, pega o peixe é muito bom, a gente pesca, tem ocasião pra tratar o peixe, daí daonde a gente incora a gente vem embora, pega cem, duzentos, trezentos quilos de peixe. Mas tem ocasião que a gente incora num encontra nada, passa quase cinco dias lutando, com a vida, que a pescaria da gente é que nem pescaria de índio (risos). E quem tem a pescaria certa mesmo é o japonês, agora o japonês tem a pescaria certa, porque é equipado de tudo. O governo num olha pra gente, o governo só olha <pra> pras firma grande, num olha pra gente. E não é: ele num tá vendo que a gente que dá: que a gente também sustenta a nação, né? No peixe, né? Que o peixe mais querido daqui do povo da Paraíba é o peixe nosso, que é um peixinho limpo na hora, num é peixe que vem chega aqui com [oi] setenta, oitenta, noventa dias, no gelo. Pega um peixe novo a gente pensa que tá novo, mas tá congelado. E é tá no frigorífico, pegô, jogô o peixe lá, dentro da da câmara, pode deixar, ele já vai pra dia ele no duro, parece que quando ele chega nos portos, parece que foi morto naquela hora, mas deixe que tá com noventa dias.

Analisando a metonímia PESSOA PELA INSTITUIÇÃO (“O governo não olha pra gente”), o termo GOVERNO engloba outros subdomínios, quais sejam: o presidente da república, os deputados, vereadores, prefeitos. Nesse caso, o subdomínio das classes políticas é acionado através do subdomínio governo como pessoa. Assim, a projeção da fonte causa a ativação mental do alvo.

Barcelona sugere uma definição para a metonímia: “*Metonímia é o mapeamento conceitual de um domínio cognitivo em outro domínio, sendo os dois domínios incluídos no mesmo domínio ou MCI, de tal forma que a fonte fornece acesso mental ao alvo.*” (BARCELONA, 2003, p. 32-33).

Desta forma, o que pretendemos mostrar é que existe elaboração nas metáforas e metonímias tanto por falantes escolarizados quanto por indivíduos sem escolarização, variando, apenas, no grau de ocorrência de cada uma dessas abstrações.

3.5. Ocorrências de operações cognitivas no corpus

Com base nas análises realizadas, escolhemos por amostragem os informantes que utilizaram, de forma mais significativa, as operações cognitivas estudadas. A seguir, traçamos um gráfico organizado de forma quantitativa:

Tabela 1: Ocorrências por informante significativo

Ocorrência de Processos Cognitivos por informante significativo	Informante: JS Faixa Etária (Anos): 26 a 49 Anos de Escolarização: nenhum Sexo: Masculino		Informante: GSF Faixa Etária: 15 a 25 anos Escolarização: 5 anos Sexo: Feminino	
	TOTAL	PROCENTAGEM	TOTAL	PROCENTAGEM
Abstração	23	15%	17	14%
Hierarquização	12	8%	n/o	-
Nominalização	97	65%	78	59%
Refraseamento	17	11%	n/o	-

Uso Local	n/o	-	34	27%
TOTAL	149	100%	129	100%

O que podemos observar é que em todas as ocorrências cognitivas analisadas, os sujeitos com escolarização (assim como os sem escolarização) de 5 a 8 anos responderam às perguntas do entrevistador fazendo uso de seu conhecimento cotidiano, sendo a maior parte de suas reflexões alicerçadas na experiência social, que revela o modo como organizam essas experiências em seu sistema conceptual.

De modo contrário ao postulado de que pessoas com mais escolaridade teriam mais acesso aos processos pelos quais suas experiências se organizam e são expressadas, a tabela acima revela, ainda que inicialmente, não haver diferença substancial entre falantes escolarizados e sem escolarização no que diz respeito as operações cognitivas trabalhadas. Somente após a análise de todas as ocorrências, considerando outros níveis de escolaridade, é que será possível chegar a resultados mais concretos.

Esse é um aspecto que a pesquisa aqui relatada procurou elucidar ao estudar as escolhas lexicais em relação ao processo de escolarização. Pôde-se constatar, entre outras coisas, de que maneira a convivência numa sociedade escolarizada influencia pessoas com baixa ou nenhuma escolaridade a que produzam discursos que, tradicionalmente, são atribuídas apenas às formas de pensamento escolarizado.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Os dados analisados, além de apontarem para o caráter construído dos enquadres cognitivos, reforçam a necessidade de se pensar na linguagem não como um sistema de representações da realidade, ou um depósito de itens lexicais acessíveis mentalmente pelas contingências da comunicação, mas como uma atividade constitutiva das relações humanas capaz de (re)configurar os domínios de realidade, dado o caráter socialmente partilhado dos fenômenos a que se submete.

A forma como se dá a organização do conhecimento é uma das mais antigas e estudadas áreas da cognição. Em qualquer área, para se organizar o conhecimento, inicialmente devem-se estudar os conceitos que compõe esse campo do conhecimento e as relações entre eles. O papel do contexto é tão importante na categorização que qualquer definição individual na classificação que não o leve em conta, pode mostrar-se um tanto restrita. Categorias são o melhor modo de organizar o conhecimento para recuperação, pelo simples motivo de que a informação estruturada é bem mais fácil de ser recuperada do que uma informação desordenada. O processo de categorização se coloca no centro das questões de interesses das áreas da lingüística cognitiva, no que diz respeito à estratégia de se classificarem as coisas, fatos e fenômenos existentes, que são objetos da cognição.

A essência da linguagem não está nos fatores fônicos e mórficos, e sim na possibilidade de construção do sentido, realizada, especialmente, por meio da palavra, do enunciado, do texto, do discurso, elementos também que fazem parte das concepções de mundo destes indivíduos.

Ao amparar a variedade lingüística padrão e abandonar a prática do multilingüísmo, vários estudiosos colaboram para o estabelecimento da superioridade das visões de mundo das elites, participando dos processos de padronização ideológica, política e cultural da sociedade.

REFERÊNCIAS

- BERLIN, Brent & Paul KAY. **Basic color terms. Their universality and evolution**. Berkeley, LA: University of California Press, 1969.
- GEERAERTS, Dirk. Where does prototypicality come from?, in RUDZKA-OSTYN, Brygida (ed.) **Topics in Cognitive Linguistics**, Amsterdam, John Benjamins, 1988, p. 207-229.
- _____. Prospects and problems of prototype theory, **Linguistics** 27, 1989, p. 587-612.
- HORA, Dermeval & Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa (orgs) **Projeto Variação Lingüística no Estado da Paraíba**. (Vols I, II, III, IV e V). João Pessoa: Editora Idéia, 2001.
- LANGACKER, Ron. The Contextual Basis of Cognitive Semantics. In: NUYTS, Jan & Eric PEDERSON (eds) **Language and Conceptualization**. Cambridge: CUP, 1997.

- LABOV, William. The boundaries of words and their meaning. In BAILEY, Charles-James & Roger SHUY (eds) **New ways of analyzing variation in English**. Washington D.C.: Georgetown University Press, 1973, pp. 340-373.
- LAKOFF, G. & JOHNSON. **Metáforas da Vida Cotidiana**. Tradução: Mara Sophia Zanotto – Campinas/SP: EDUC, 2002.
- LAKOFF, George. **Women, fire and dangerous things**. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1987.
- _____. Cognitive semantics. In ECO, Umberto, M. SANTAMBROGIO & P. VIOLI (eds) **Meaning and Mental Representation**. Bloomington: Indiana University Press, 1988, pp. 119-154.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. (Série Dispersos).
- MONDADA, Lorenza. **Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir: approche linguistique de la construction des objets de discours**. Tese (Doutorado em Letras) Faculté des Lettres. Université de Lausanne, Lausanne: 1994.
- _____. Processus de categorisation et construction discursive des categories. In: Daniele DUBOIS (ed.) **Catégorization et Cognition: de la perception au discours**. Paris: Kimé, 1997, pp. 291-313.
- ROSCH Eleanor. Principles of categorization. In: E. ROSCH & B. LLOYD (ed.) **Cognition and categorization**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1978, pp. 27-48.
- SARDINHA, Tony Beber. **Metáfora**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- SILVA, Augusto Soares da. **A Semântica de DEIXAR**. Uma Contribuição para a Abordagem Cognitiva em Semântica Lexical, Dissertação de Doutorado, Braga, Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Filosofia de Braga, 1997.
- UNGERER, Friedrich & Hans-Jörg SCHMID. Prototypes and Categories. In **An Introduction to Cognitive Linguistics**. New York: Logman, 1996, pp. 1-59.
- VARELA, Francisco, Evan THOMPSON & E. ROSCH. **The embodied mind**. Cognitive Science and human experience. Cambridge: The MIT Press, 1991.