

RELAÇÕES ENTRE CATEGORIZAÇÃO E BILINGÜISMO

Adriana Carla R. Carvalho (IFPB/IFRN)
Jan Edson Rodrigues (UFPB)

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é investigar como o processo de aquisição bilíngüe de linguagem influencia as atividades de categorização e compreensão das crianças acerca de conteúdos veiculados em ambientes de escolarização formal. Partimos do pressuposto de que nossas categorias são condicionadas pela herança cultural que possuímos e pelos esquemas cognitivos que internalizamos. Como as categorias são formas de percepção, não apenas de classificação, que têm bases etnocêntricas e se prestam a fins específicos, nos perguntamos se a criança bilíngüe categoriza eventos da realidade a partir de uma base cultural relativa a uma das línguas que possui, ou se ela mescla as influências sócio-culturais de cada uma das línguas para formar seus processos de compreensão do mundo. Outra questão com que nos ocupamos é a correlação entre as categorias construídas pela criança e a adequação do código lingüístico para sua expressão. Uma vez que as categorias são observáveis através de sua expressão na língua, sua explicação é encontrada em uma cultura e codificada pela língua daquela cultura em um ponto específico do tempo (Rosch 1978, p. 28). Portanto, as dimensões sócio-contextuais da atividade categorial são constitutivas dos fatos lingüísticos empíricos e centrais a eles, sendo, assim, centrais também às categorizações que os falantes de uma língua ou variedade lingüística elaboram.

1 BREVISSIMA INCURSÃO NA AQUISIÇÃO BILÍNGÜE

Antes de iniciarmos nossa discussão acerca da relação entre categorização e bilingüismo abordaremos alguns aspectos relacionados à aquisição bilíngüe de linguagem como um processo mais amplo. Apesar do grande número de falantes de mais de uma língua encontrados em todo o mundo, as pesquisas com bilingüismo além de escassas, são bastante controversas. Um primeiro aspecto a ser considerado diz respeito à definição do que seria, de fato, um falante bilíngüe. Para alguns autores, o domínio dos dois códigos lingüísticos já seria suficiente para caracterizar um indivíduo bilíngüe. Para outros, questões como a cultura das duas línguas precisa ser considerada quando o assunto em questão é o bilingüismo.

Para Bloomfield (1979), bilingüismo é o controle de duas ou mais línguas de maneira semelhante ao nativo. Na visão de Weinreich (1968), bilingüismo é a prática de usar duas línguas alternadamente. Mackey (1972) tem semelhante opinião e define bilingüismo como o uso alternado de duas ou mais línguas pelo mesmo indivíduo. As três definições acima colocadas suscitam discussões e críticas. Segundo Mello (1999), infelizmente não podemos descrever o que significa falar uma língua perfeitamente, porque é impossível precisar o que isto envolve. Ainda de acordo com a autora, ninguém conhece uma língua em todos os seus aspectos, mesmo que esta língua seja a nativa, assim como é difícil comparar graus de conhecimento entre as duas ou mais línguas de que um indivíduo dispõe.

Para De Houwer (1995), um grande passo no campo da aquisição bilíngüe da linguagem foi a percepção da enorme complexidade envolvida no estudo de crianças bilíngües e a necessidade de levar em consideração esta complexidade no desenvolvimento de metodologias adequadas.

Romaine (1989, p. 6-8) enfatiza a importância de três aspectos da situação de aprendizagem bilíngüe: 1. a(s) língua(s) que os pais falam com o(s) filho(s); 2. a(s) língua(s) materna(s) de seus pais e 3. até que ponto a(s) língua(s) dos pais reflete(m) a(s) língua(s) dominante(s) da comunidade em geral. Somente o primeiro aspecto tem maior relevância, na medida em que os outros dois não são percebidos por crianças pequenas.

Constatamos que questões como contexto onde a criança está inserida e cultura de cada um dos seus pais são pouco observados quando da definição ou considerações sobre como ocorre o processo de aquisição bilíngüe.

Todas as teorias que abordam a aquisição da linguagem em geral levam em conta fatores cognitivos ou sociais para explicar o processo pelo qual passa o falante da língua materna. Tais teorias, no entanto, não dão atenção suficiente aos processos de aquisição bilíngüe, seja porque se trata de um tema mais próximo da lingüística aplicada, ou seja, porque o bilingüismo pode ser tratado do mesmo modo que a aquisição da língua materna.

Enfatizaremos neste trabalho questões de ordem social e/ou cultural, porque acreditamos que o bilingüismo é um processo aquisitivo fortemente dependente das relações contextuais. Acreditamos, também, que a categorização constitui uma atividade de inserção e apropriação cultural, possibilitada pela nossa capacidade de interação na sociedade e não apenas pela capacidade mental individual. A atividade interacional cria expectativas na nossa relação com o meio, que se concretizam através da categorização que fazemos dos objetos.

Estas categorias, por sua vez, se tornam latentes na expressão lingüística que as codifica e as explicita socioculturalmente. As dimensões co-textuais e contextuais são, assim, constitutivas e centrais não apenas aos fatos lingüísticos, mas igualmente às atividades categoriais.

2 CATEGORIAS COMO MECANISMOS APROPRIAÇÃO CULTURAL

Não categorizamos objetivamente, com base em propriedades exclusivas inerentes aos objetos, verificadas segundo suas condições de verdade dentro de um modelo independente do sujeito falante. 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 primeira teoria de categorização, no ocidente, é parte da herança filosófica clássica, representada pela figura de Aristóteles. Nesta concepção 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.

Para Lakoff (1987) esta perspectiva é objetivista, pois assume a posição de que se pode construir objetivamente a realidade. Adota a noção de especularidade em que as categorias representam o mundo. Segundo o autor, os traços característicos desta concepção são:

1. O pensamento é a manipulação mecânica de símbolos abstratos
2. A mente é uma máquina abstrata que opera com símbolos objetivos, por meio de uma computação algorítmica.
3. Os símbolos (palavras e representações mentais) têm relação biunívoca com o mundo
4. Os símbolos são a representação interna de uma realidade externa
5. Os símbolos abstratos devem corresponder aos elementos do mundo independente dos contextos, ou de propriedades peculiares dos organismos.
6. A mente é o espelho da natureza e o raciocínio adequado é especular com relação à lógica do mundo exterior
7. Categorias são abstratas e descorporificadas da realidade
8. As categorias são atomísticas e discretas, podendo ser reduzidas a unidades mínimas combináveis em complexos e manipuladas por regras específicas.
9. Nas categorias objetivamente tomadas, as variações são traços incidentais e equívocos, não determinantes na atribuição de propriedades necessárias e suficientes e, por isso, descartáveis no cálculo da significação do objeto.
10. Estas categorias são insensíveis às contingências sensório-motriz dos indivíduos, bem como às suas demandas sócio-históricas.
11. As categorias são incontornáveis em sua relação biunívoca com a realidade e só explicam as semelhanças entre os seres do mundo e não suas diferenças.

O século XX produziu teorias capazes de por em xeque o pensamento clássico vigente. Wittgenstein (1961,1979), por exemplo, postulou a ineficácia das propriedades necessárias e suficientes em seu famoso exemplo sobre o conceito de jogo (*Investigações Filosóficas*, § 66). Para o autor, as semelhanças entre os indivíduos de uma família são mais úteis na identificação dos membros pertencentes às categorias.

No exemplo de jogos – jogos olímpicos, jogos de cartas, jogos de bola, de tabuleiro – os exemplares podem não compartilhar todas as propriedades, porém se conectam um ao outro por semelhanças sobrepostas, como as semelhanças entre os membros de uma família. Através dessas semelhanças os itens A e B são intrinsecamente relacionados, enquanto B se assemelha a C, C a D, D a E, sucessivamente, até que cada item tem, pelo menos, um elemento em comum com outro ou outros itens, mas poucos elementos são comuns a todos os itens do mesmo grupo (Cf. ROSCH & MERVIS, 1975, p. 575).

Labov (1973, p. 342) havia reconhecido que se a lingüística pode ser definida por um objeto, o mesmo seria possível com os estudos das categorias. A categorização é uma dimensão tão evidente e fundamental para a atividade lingüística que suas propriedades são freqüentemente mais 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).

Para Ungerer & Schmid (1996, p. 19), os achados de Labov contrastam fortemente com o pensamento aristotélico de propriedades necessárias e suficientes, mas relacionam-se com alguns dos pressupostos já emergentes sobre a natureza cognitiva das categorias, especialmente nas seguintes características:

- a) as categorias não representam divisões arbitrárias de fenômenos do mundo, mas podem ser vistas como fundamentadas nas capacidades cognitivas da mente humana;
- b) categorias cognitivas como cores, formas, organismos e objetos concretos são ancoradas em protótipos conceptualmente salientes, que têm papel crucial na formação de categorias;
- c) os limites categoriais são difusos, isto é, categorias circunvizinhas não se separam por fronteiras rígidas, mas se mesclam entre si.
- d) entre os protótipos e seus limites, as categorias cognitivas contêm membros que podem ser classificados em uma escala de tipicidade que varia de piores a melhores exemplares.

A atenção sobre os processos lingüísticos atraiu os trabalhos de Rosch para a redefinição da concepção clássica que havia dominado desde Aristóteles. A autora 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.

Rosch apresenta uma teoria conceptual, na qual postula a existência de categorias prototípicas. 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. A autora, entretanto, se omite de abordar a questão de se saber qual é a concepção de língua mais apropriada quando se trata de cognição. Ainda que as manifestações lingüísticas sejam onipresentes nas suas experiências e observações, a autora as ignora enquanto tais, ou mesmo 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). A despeito de suas contribuições heurísticas, a teoria da categorização prototípica se caracteriza por um tratamento lingüístico, e mais geralmente semiótico, que revela uma concepção realista e transparente das mediações simbólicas.

Tal tratamento negligenciou a dimensão sintagmática do discurso, provocando o que Mondada (p. 294) chama de apagamento do co-texto, o qual se acompanha do apagamento do próprio contexto, que passa a ser considerado como periférico ou é totalmente negado. Estas duas dimensões, no entanto, são constitutivas dos fatos lingüísticos empíricos e centrais a eles, sendo, portanto, centrais também às categorizações.

Em oposição à concepção aristotélica que pressupunha a uniformidade dos níveis taxonômicos dos sistemas de categorização, em que, por exemplo, um nível de taxonomia da biologia como ‘ser vivo’ só se distinguia de outros níveis de acordo com sua posição hierárquica (‘espécie’, ‘gênero’, etc), Rosch postula a existência de um nível especial, em cada taxonomia. Este nível especial é denominado de nível básico

Este nível se distingue dos demais por uma série de particularidades cognitivas, como percepção, comunicação e organização do conhecimento. O nível básico é mais bem definido se posto em relação às outras concepções também apresentadas por Rosch, que fazem com que sua teoria constitua-se de três ordens: conceitos básicos, conceitos superordenados e conceitos subordinados.

As crianças aprendem mais facilmente os conceitos básicos como ‘cachorro’ antes de aprenderem os superordenados ‘animais’ e os subordinados ‘vira-lata’. As categorias de nível básico são aprendidas pelas crianças primeiramente, de acordo com a ordem básico-subordinado-superordenado. Assim, primeiro se processa a percepção de um objeto conhecido como ‘carro’, para depois reconhecê-lo como ‘carro de corrida’, e em seguida como ‘veículo’. Os conceitos apreendidos em nível básico também são mais rapidamente aplicados – o tempo médio para identificação de um objeto como um martelo é menor do que para identificá-lo como uma ferramenta.

Outro direcionamento à categorização prototípica foi dado por Varela, Thompson & Rosch (1991 – a chamada “virada budista”, ou seja, a interdependência dos fenômenos da experiência). 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-existentis 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-motrizes, 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).

Com relação às categorias prototípicas, a hipótese realista-experencialista propõe que a prototipicidade é plástica e condicionada pelo ambiente cultural da comunidade lingüística. Lakoff (1987, p. xiv), atribui às categorias as seguintes características:

1. Corporificação – as categorias não são abstratas (amorfas), mas sensíveis às contingências sensório-motriz dos falantes;
2. Natureza imaginativa – as categorias não têm necessidade de correlação com fenômenos reais, mas pertencem a esquemas imaginativos de base;
3. Propriedades gestálticas (de formas) e não apenas de qualidades. As categorias não são atomísticas, mas possuem uma estrutura geral que excede a mera ‘montagem’ de complexos por meio de regras específicas.
4. Contextualmente situadas – a estrutura (ecológica) da categoria é ambientada no contexto;
5. Idealização – as categorias podem ser descritas por modelos cognitivos idealizados domínios mentais estáveis e locais.

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 sensório-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 se fixa na esfera dos condicionamentos genéticos e não pode se deslocar para a interação social.

Ao contrário da psicologia cognitiva de Rosch, uma abordagem sócio-cognitiva do contexto 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.

As categorias tratadas por Mondada (1994, 1997, 2003) 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 à dinâmica comunicacional.

A dinâmica categorial observada 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.

Esta concepção considera o discurso como instaurador de sua própria realidade. O discurso deixa de ser uma cópia do mundo, ou a simples emissão de palavras conectadas entre si, passa a ter uma eficácia performativa que se exprime em sua capacidade de reificar aquilo que enuncia. Esta concepção interacionista e praxeológica da categorização se concebe como constitutivamente ligada às situações onde ela se desenrola, emergente nos trabalhos de negociação, de construção interativa, de elaborações coletivas, ordenando de forma endógena o curso de sua realização prática.

3 ILUSTRAÇÃO DA CATEGORIZAÇÃO BILÍNGÜE.

Nesta seção verificaremos como as atividades de categorização e compreensão feitas por crianças em ambientes de escolarização formal sofrem influência do processo de aquisição bilíngüe.

Os dados a seguir referem-se a aulas *one-to-one* de inglês (particulares) e envolvem como sujeitos a professora (P) de inglês como segunda Língua (ESL) e uma criança bilíngüe não clássica de 6 anos¹.

Transcrição 1:

((Aluno e professora estão fazendo uma atividade de colagem e enquanto a professora corta algumas figuras e a criança brinca com outras já cortadas))
1. A: Teacher can you do a favour for me?
(Professora, você pode me fazer um favor?)
2. P: Yes? Cut?
(Sim? Cortar?)
3. A: Sim.
4. P: I asked you, remember?
(Eu te perguntei, lembra?)
5. A: This truck, the robot, the train all go... and the train go in another way.
(Esse caminhão, o robô, o trem todos vão... e o trem vai por outro caminho)
6. The robot is fast and get the train again and the train go around and the the
(O robô é rápido e alcança o trem de novo e o trem dá a volta e o o...)
7. train go around and...bye robot...
(trem dá a volta e... tchau robô...)
((quando a professora retira a figura do robô))
8. and here comes the bus.
(e agora vem o ônibus)

O uso da língua inglesa para funções de comunicação, negociação, pedidos e demais funções comunicativas se dá do mesmo modo que em Português, atestando a natureza bilíngüe do falante. Como bilíngüe, o falante dispõe de dois sistemas lingüístico-culturais que possibilitam a categorização da realidade de modo integrado – hipótese 1 – ou de modo relativo a uma das línguas – hipótese 2.

No exemplo, o conjunto de termos usados em sequência (linha 6 “this truck, the robot, the train all go”) que se referem à atividade didática proposta por P, é usado pelo aluno individualmente para construir uma categoria de jogo em que os itens vão se deslocando no espaço à medida que o aluno vai entrando em contato físico com as figuras que a professora lhe dá. A compreensão da atividade como um jogo se dá não apenas em função do contexto sócio-cultural (a aula de inglês) em que os participantes se inserem, mas também da própria natureza do material didático utilizado (figuras recortadas de objetos cotidianos) prontamente reconhecido e organizado por A como um jogo em que tais objetos se inserem na história iniciada pelo próprio aluno.

Esta estratégia – expressa em inglês – não se reflete na maneira como uma língua específica organiza os conteúdos de uma atividade de fala semelhante a um jogo, o que sugere ser o contexto e suas características, e não a língua utilizada, os responsáveis pela categorização e compreensão de itens lexicais difusos como parte de uma categoria de jogo. O contexto aqui se configura não apenas como a delimitação espaço-temporal do ambiente de aula, mas como o conjunto de regras e práticas sociais levadas a efeito de modo localizado. Assim, parece que esse contexto que modela as estratégias lingüístico-discursivas dos participantes também contribui para o modo como os falantes categorizam as ações que nele ocorrem.

Outro aspecto que nos chama à atenção neste exemplo é a categorização e compreensão de movimento, como um conceito abstrato, e o modo como esta categoria é expressa linguisticamente pelo falante bilíngüe.

Apesar de a categoria *movimento* ser apreendida em ambas as línguas de forma idêntica (“This truck, the robot, the train all go... and the train go in another way”) assemelha-se às estruturas lingüísticas do Português, traduzidas como “Esse caminhão, o robô, o trem todos vão... e o trem vai

¹ Trata-se de um caso não clássico porque a criança, apesar de ser brasileira e filha de brasileiros, passou por um processo de aquisição de Inglês, nos mesmos termos da primeira língua. (Cf. Carvalho, 2005)

por outro caminho”), a expressão de deslocamento de um ponto a outro sofre influências culturais da língua em que é expressa.

O movimento de um ponto distante do falante a um ponto próximo de si leva em conta não apenas o modo como essa categoria é expressa em língua inglesa, mas também a própria forma como essa cultura categoriza movimento de um ponto a outro, considerando o falante como referente.

Essa particularidade é observada na linha 8 (“and here comes the bus”) e não parte apenas da organização sintática da frase, mas da noção de referência: o falante se coloca como destino final do objeto em movimento. Em um enunciado hipotético, em que o movimento ocorresse em sentido inverso, o falante poderia colocar-se como ponto de partida do deslocamento, utilizando uma expressão do tipo “There you go”. Note que o locativo utilizado é parte importante na expressão e indica, no primeiro caso, proximidade do falante e, no segundo caso, proximidade do ouvinte.

A relevância cultural destas estruturas linguísticas na categorização de movimento são mais evidenciadas quando comparamos com o sistema do português. Para a compreensão do primeiro tipo de movimento – de um ponto qualquer em direção ao falante – usamos expressões do tipo “Lá vem”, cujo locativo é exatamente o oposto de “here” em “here it comes”. Em relação ao movimento partindo do falante em direção a um ponto qualquer, utilizamos a expressão “Aqui vai”, que mais uma vez encontra-se em relação de oposição a “there” em “There it goes”.

Deste modo podemos perceber que no tocante a movimento contínuo, sem indicação da direção do deslocamento, o exemplo mostra que o falante bilíngüe utiliza estruturas genéricas, aplicáveis tanto ao inglês quanto ao português, por meio dos verbos correlatos *go* e *ir*. No que se refere, entretanto, à categorização de deslocamento, o bilíngüe utiliza estruturas que refletem o modo particular da cultura expressa pela língua utilizada, no caso inglês, de organizar o conceito linguisticamente, comprovando parcialmente a hipótese 2 – de que o sistema linguístico-cultural da língua usada seleciona o modo de categorizar o deslocamento. Trata-se de uma comprovação parcial da hipótese porque os dados não revelam como o falante categoriza o mesmo tipo de deslocamento em língua portuguesa, daí termos usado exemplos comparativos das duas línguas.

Assim, em termos esquemáticos, a categorização de deslocamento, feita pelo falante bilíngüe em nossos dados, se estrutura da seguinte forma (linhas sólidas referem-se ao português; linhas tracejadas, ao inglês):

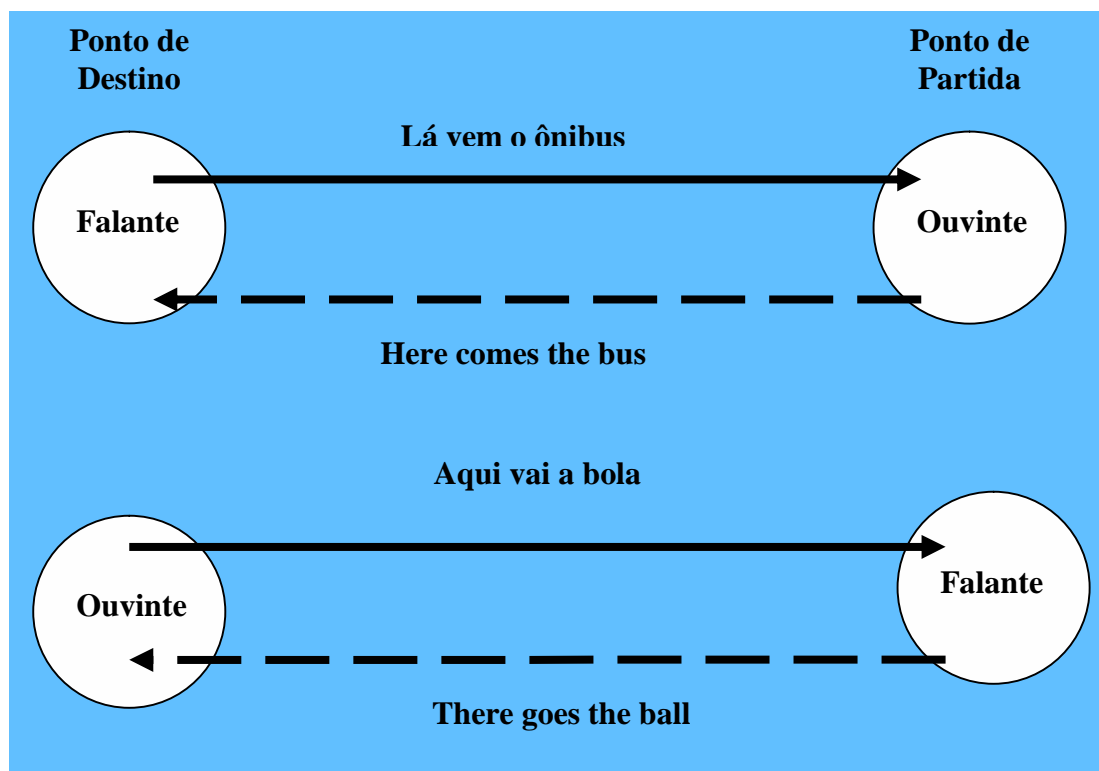


Figura 1: Categorização de Deslocamento em Português e Inglês

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Apesar dos poucos dados aqui apresentados, as análises prévias demonstram o bilingüismo como um fator fortemente influenciador da atividade categorial do falante. Não apenas pelo fato de poder dispor de dois códigos para expressar suas visões e versões da realidade, mas pelas fortes restrições sócio-culturais que permitem ao bilíngüe adequar-se contextualmente, e não apenas linguisticamente, e operar com sistemas mesclados de interpretação da realidade social. De certo modo, isso confirma nossa primeira hipótese de que ambas as línguas se coordenam na construção da compreensão do falante sobre os fatos observados. Por outro lado, ao utilizar uma das línguas, o bilíngüe conta com particularidades categoriais próprias da cultura que aquela língua expressa, e isto torna a segunda hipótese – a de que sistema cultural da língua usada seleciona o modo de categorizar e compreender os objetos e as ações – igualmente plausível. Resta-nos saber, ainda, como essa seleção acontece e, por isso, nossa busca é por dados que nos expliquem as características das escolhas bilíngües como formas de perceber o mundo. Consideramos este um passo inicial – e superficial – na consideração dos aportes sócio-cognitivos aplicados ao estudo do bilingüismo e esperamos que possa servir, ao menos, de alimento para futuras discussões e argumentos sobre este campo tão vasto e ainda não totalmente explorado que é a cognição do bilíngüe.

REFERÊNCIAS

- DE HOUWER, Annick. Aquisição Bilingue da Linguagem. In FLETCHER, Paul & Brian MAC WHINNEY (org) **Compêndio da Linguagem da Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p.185-208.
- 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, 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.
- 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.
- _____. Cognition et parole-en-interaction. **Veredas**. Vol.6, n. 1. jan/jun 2002, Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2003 . pp.9-27.
- ROMAINE, S. (1995) **Bilingualism**. Oxford: Blackwell.
- ROSCH Eleanor. Principles of categorization. In: E. ROSCH & B. LLOYD (ed.) **Cognition and categorization**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1978, pp. 27-48.
- ROSCH, E. & Caroline MERVIS. Family Resemblances: studies in the internal structure of categories. **Cognitive Psychology** 7, 1975, pp. 573-605.
- 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.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Philosophical Investigations**. Trad. G.M. Anscombe. Oxford: Basil Blackwell, 1984.