

CATEGORIZAÇÃO EM FALANTES BILÍNGÜES: INFLUÊNCIAS SOCIOCONTEXTUAIS

Categorization in Bilingual Speakers: Socio-contextual Influences

Adriana Carla R. Carvalho*
Jan Edson Rodrigues**

Resumo: O objetivo deste trabalho é investigar a influência do bilingüismo nas 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. Outra questão com que nos ocupamos é a correlação entre as categorias construídas pela criança e a adequação do código lingüístico para sua expressão.

Palavras-chave: Categorização-bilingüismo – contexto

Abstract: This paper aims at discussing the influence of bilingualism in categorization and comprehension activities of children in formal literacy contexts. We base our work in the assumption that our categories are intimately dependent on our cultural background as well as on the cognitive schemas we internalized. Another issue we analyzed is the relation between the categories the child built and the choice of the linguistic code to express.

Keywords: Categorization-bilingualism-context

1. Introdução

Existe uma estreita ligação entre as questões relacionadas ao bilingüismo e o componente cultural. 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

* Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

** Professor da Universidade Federal da Paraíba

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	123-136
------	----------------	------	------	------------------	---------

dimensões co-textuais e contextuais são, assim, constitutivas e centrais não apenas aos fatos lingüísticos, mas igualmente às atividades categoriais.

Partindo desse pressuposto de que o bilingüismo é fortemente dependente das relações contextuais e de que as propriedades das categorias não são universais, pretendemos com esse trabalho, verificar como o processo de categorização é sensível às contingências culturais dos indivíduos levando-se em consideração o fato de estarmos trabalhando com um sujeito falante de duas línguas (língua portuguesa e língua inglesa). Trabalharemos com a hipótese de que indivíduos bilíngües fazem uso dos aportes culturais vinculados às línguas que falam e que por fazerem parte de domínios culturais diferentes, fazem uso desses dois domínios na construção de esquemas categoriais.

2. Algumas questões sobre a aquisição bilíngüe

Apesar do foco do presente trabalho não ser o processo de aquisição de linguagem per se, 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,

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	123-136
------	----------------	------	------	------------------	---------

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. Na próxima seção do nosso trabalho abordaremos aspectos relacionados aos estudos sobre a cognição, um outro marco teórico do presente artigo.

3. Trajetória dos estudos sobre cognição.

O interesse pelo que acontece na mente do ser humano sempre acompanhou o homem. Atualmente muitas ciências como a Lingüística, a Psicologia, as ciências da computação, a antropologia, a sociologia e as neurociências, têm a mente humana como objeto de estudo, embora sob diferentes pontos de vista, com métodos e posicionamentos teóricos diversos.

Apesar dessa preocupação com a mente do homem não ser nova, a sistematização dos estudos sobre cognição somente teve início há aproximadamente dois milênios e meio, a partir das investigações

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	123-136
------	----------------	------	------	------------------	---------

dos filósofos gregos sobre a natureza do conhecimento humano sobre o mundo e sobre si mesmo.

No caso específico da Lingüística, somente a partir da metade do século XX, questões relacionadas à cognição humana começaram a ser tratadas. Embora a partir do surgimento da Lingüística Moderna a língua tivesse passado a ser foco de investigação, Saussure, que inaugurou essa nova Lingüística, não dedicou seu trabalho ao estudo da cognição humana. Esse interesse pelo estudo da cognição só teve início a partir da última fase do estruturalismo na Lingüística com os trabalhos de Noam Chomsky.

É importante esclarecer que apesar dessa busca pelo estudo da cognição inaugurada por Chomsky ele não tinha como foco de seus trabalhos o estudo da cognição per si. Seu interesse era essencialmente mentalista: a busca pelo que ocorria na mente humana.

Os avanços teóricos iniciados pela teoria de Chomsky abriram caminho, não só para o desligamento do conhecimento de uma atitude empirista marcada pelo mecanicismo, rompendo com um tipo de ciência dos estímulos e respostas, como também deram subsídios para se pensar em termos de uma gramática gerativista, não normativa como aquela do modelo tradicional. Além disso, a semântica que até então fora desprezada pela teoria lingüística (o próprio Chomsky não tratou dela com o devido valor) pôde se tornar, de certa forma, e até pelo rompimento com a teoria-padrão formulada por Chomsky, autônoma e seguir o caminho do gerativismo inverso ao idealizado por ele. Dessa forma, podemos afirmar que são inúmeras as contribuições de Chomsky não só para a Lingüística, mas para as atividades científicas de modo geral.

3.1. Semântica Cognitiva: terreno fértil para os estudos sobre cognição.

Se a lingüística como um todo não dá conta dos estudos cognitivos, a semântica cognitiva, por outro lado, tem pesquisas bastante relevantes na área da cognição, com autores como George Lakoff, Ronald Langacker, Gilles Fauconnier, Eve Sweetser, Mark Turner. George Lakoff e Ronald Langacker investigam a relação cognição e gramática. Lakoff dá particular ênfase às construções categoriais. Um nome importante no cenário da Lingüística Cognitiva é o do Francês, radicado nos Estados Unidos, Gilles Fauconnier, que

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	123-136
------	-------------	------	------	---------------	---------

ao lado de Mark Turner, Lakoff, Eve Sweetser, entre outros, iniciou um estudo da gramática cognitiva e desenvolveu uma teoria bastante promissora na lingüística contemporânea: A teoria dos Espaços Mentais. Temas recorrentes na investigação cognitiva são também a construção de conceitos e categorias, objeto de investigação desse estudo, além do trabalho com metáforas e metonímias (cf. RODRIGUES, 2003)

3.2 Processos de Categorização

“Categorizar coisas é inerente aos seres humanos desde os primeiros momentos de vida, porque o cérebro dá forma às estruturas que espelham o ambiente externo em uma forma categorial. Nota-se que toda esta classificação vem de nossa interação com nosso ambiente. Se nós não interagirmos com o ambiente, nós não teremos o que classificar; o ambiente influencia muito no modo como nós categorizamos a informação. Assim, dependendo do ambiente em que estamos, as categorias podem mudar para refletir o ponto de vista de uma informação, em determinado contexto.” (LIMA, 2007)

Os processos de categorização estão intimamente ligados à nossa bagagem cultural. Além desse componente cultural, verificamos que a categorização é possibilitada pela nossa capacidade de interação na sociedade, não sendo, portanto, um processo exclusivamente individual da nossa mente.

Por ser algo tão antigo como o próprio ser humano, a categorização foi alvo de estudos diversos e diversas interpretações. Aristóteles foi o primeiro representante de uma teoria de categorização no ocidente. De acordo com sua teoria, as categorias são definidas como entidades constituídas de propriedades essenciais e suficientes partilhadas por todos os membros de uma mesma classe. Os seres e os objetos, então, pertencem a uma mesma categoria caso tenham em comum as mesmas propriedades necessárias e suficientes.

Todos os estudos sobre os processos de categorização surgidos a partir do século XX questionaram a validade da teoria de Aristóteles sobre como categorizamos o mundo, tais como a concepção

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	123-136
------	----------------	------	------	------------------	---------

pragmática para a categorização. Tal concepção trata das categorias em relação ao seu uso em contextos nos quais fazem sentido para os falantes. Diz respeito ao uso e não às estruturas.

“Considere, por exemplo, as atividades a que chamamos de jogos (...) O que é comum a elas? Não diga ‘deve haver algo em comum, senão não seriam chamadas de jogos’, – mas veja se há algo comum a todas elas – pois se você observá-las, não verá algo comum a todas, apenas similaridades, relações, e toda uma série delas. Repito: não pense, veja! – Por exemplo, veja os jogos de tabuleiro, com seus múltiplos parentescos. Agora observe os jogos de carta; aqui você encontra muitas correspondências com o primeiro grupo, mas muitos traços comuns se perdem e outros surgem. Quando você passa para os jogos de bola, muito do que é comum é mantido, mas outro tanto se perde. São todos jogos ‘divertidos’? Compare xadrez com jogo da velha. Ou há sempre perdedores e ganhadores, ou competição entre os jogadores? Pense em paciência. Nos jogos de bola há perdedor e vencedor, mas quando uma criança atira a bola contra a parede e a apanha na volta, este traço desaparece. Observe aqueles em que há habilidade e aqueles em que há sorte e veja a diferença entre habilidade no xadrez e habilidade em tênis. Pense agora em outros jogos de crianças; aqui há um elemento de diversão, mas quantos outros traços característicos desapareceram! E nós podemos percorrer os muitos, muitos outros grupos de jogos da mesma forma; vemos como as semelhanças surgem e desaparecem” (WITTGENSTEIN, 1961, § 66).

No trecho acima Wittgenstein questiona a validade das propriedades necessárias e suficientes. Percebemos com o exemplo dos diversos tipos de jogos que o postulado de Aristóteles no qual os seres e os objetos, então, pertencem a uma mesma categoria caso tenham em comum as mesmas propriedades necessárias e suficientes perde sua validade.

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	123-136
------	----------------	------	------	------------------	---------

Outros autores ainda questionaram a validade da teoria aristotélica. Labov (1973, p. 342) aplicou à teoria da categorização o mesmo postulado utilizado para a ciência lingüística: se a lingüística pode ser definida por um objeto, o mesmo seria possível com os estudos das categorias.

O presente artigo, ao trabalhar com questões que envolvem interação, componente cultural e questões de bilingüismo, também não pode ser inserido nos moldes teóricos de Aristóteles.

Nosso principal suporte teórico no que se refere ao estudo da categorização é o conjunto de propostas de Lorenza Mondada. A referida autora trabalha exatamente com os fins sociais práticos da categorização, ou seja, vê o estudo das categorias como parte do fenômeno social.

As categorias tratadas por Mondada não são apenas observáveis discursivamente, mas também estruturadas pelos processos lingüísticos que fazem elas objetos-de-discurso e (não objetos de referência), ou seja, objetos que são construídos para o discurso e não 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 linguisticamente em seu interior, decompostas e recompostas, associadas e contrastadas e constantemente ajustadas ao contexto e à dinâmica comunicacional.

Os dados analisados na próxima seção desse trabalho corroboram pressupostos defendidos por Mondada. Nos eventos de aula descritos observamos não apenas que o processo de categorização em questão está ligado ao contexto, como também evidenciamos que essas categorias são percebidas através de um discurso que se constrói na situação de interação.

4. Categorização bilíngüe

4.1. Contextualização dos dados

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 anos. O termo “bilíngüe não clássica” refere-se ao fato de que apesar

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	123-136
------	----------------	------	------	------------------	---------

de ser filha de pais monolíngües, morando em uma comunidade falante de uma única língua, a criança passou por um processo de aquisição bilíngüe

É importante destacar que as questões relacionadas ao processo de aquisição de linguagem pelo qual nosso sujeito passou não é alvo de investigação desse artigo. Nosso foco é tão somente verificar as relações existentes entre o bilingüismo e os processos de categorização. Assumimos, portanto, o posicionamento que embora não tenha passado por processo clássico de aquisição bilíngüe de linguagem, a criança em questão é de fato um sujeito bilíngüe de língua portuguesa e língua inglesa.

4.2. Análise dos dados

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.

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)

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	123-136
------	----------------	------	------	------------------	---------

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

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	123-136
------	----------------	------	------	------------------	---------

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 lingüísticas 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”.

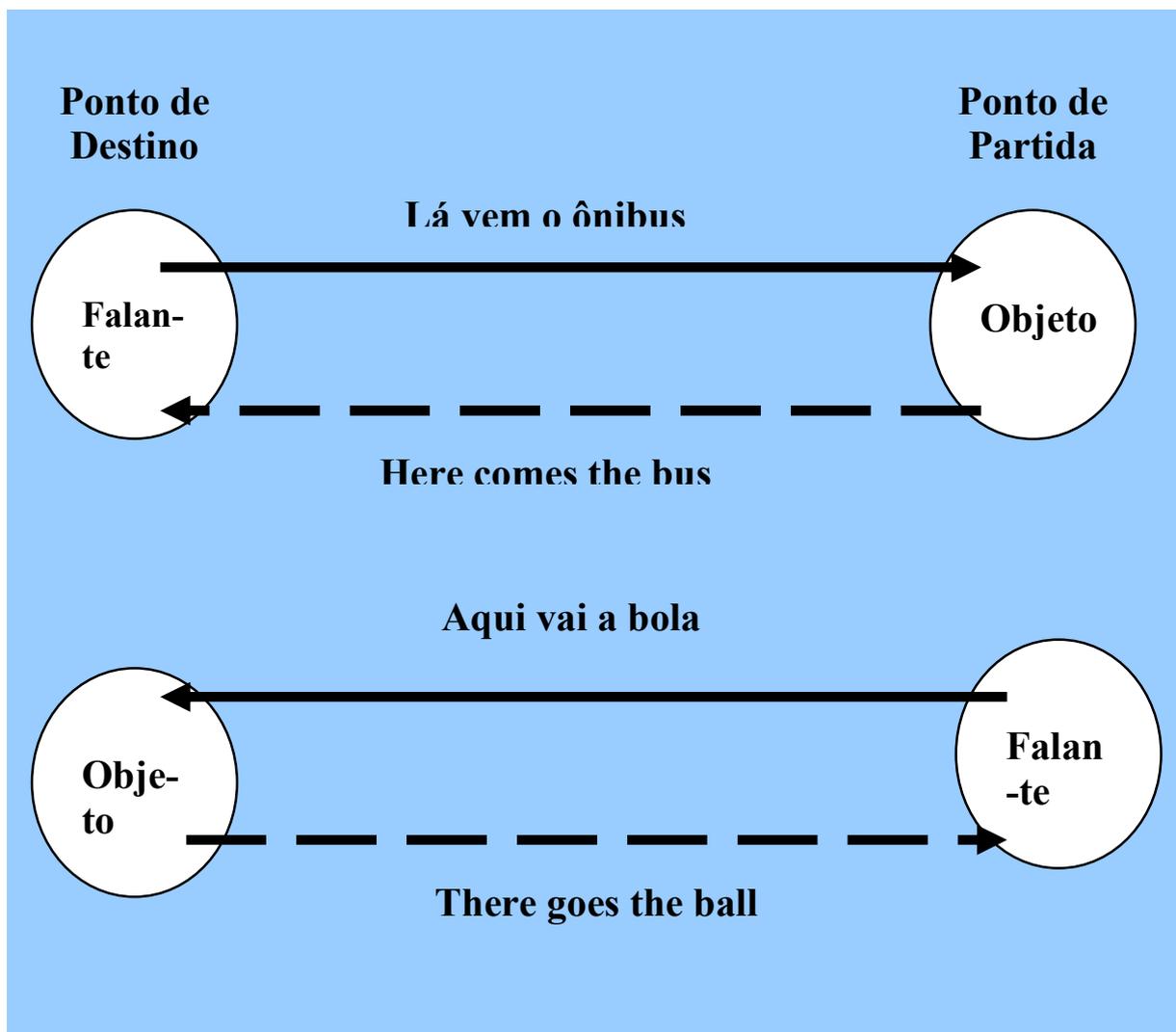
Deste modo podemos perceber que no tocante a movimento contínuo, sem indicação da direção do deslocamento, o exemplo mostra que falante bilíngüe utiliza estruturas genéricas, aplicáveis tanto ao inglês quanto ao português, por meio dos verbos correlatos *go* e *ir*. No que se refere, entretanto, à categorização 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 lingüístico-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

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	123-136
------	----------------	------	------	------------------	---------

da seguinte forma (linhas sólidas referem-se ao português; linhas tracejadas, ao inglês):

Figura 1: Categorização de Deslocamento em Português e Inglês



Transcrição 2:

- 1.A: tia... hoje nós só vamos ter vinte minutos de aula
- 2.P: no, Peter, our class has fifty minutes
(Não, Pedro nossa aula tem cinquenta minutos)
- 3.A: twenty, viu? mama said twenty
(Vinte viu? Minha mãe disse vinte)
- 4.P: OK. now let's have a listening exercise
(OK. Agora vamos fazer um exercício de "listening")
- 5.A: ó tia, twenty minutes dá pra que?

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	123-136
------	-------------	------	------	---------------	---------

(ó tia vinte minutos dá pra que?)
 6.P: many things
 (pra muita coisa)
 7.A: and fifty?
 (e cinqüenta?)
 8.P: much more... can we start now?
 (pra muito mais... podemos começar agora?)

Nesse segundo evento de aula mais uma vez constatamos que o uso da língua inglesa para as funções comunicativas se dá de maneira semelhante à língua portuguesa. No caso específico desse exemplo, observamos a presença do *code switching* (alternância de código). A criança alterna o uso dos dois códigos lingüísticos de maneira semelhante aos falantes bilíngües clássicos.

No que diz respeito ao processo de categorização observado nesse evento de aula, podemos evidenciar que a criança categoriza tempo como atividade prática (a quantidade de atividades que ele pode realizar naquele intervalo. (vinte minutos dá pra que? E cinqüenta?). Percebemos na análise desse trecho que a criança categorizou tempo de acordo com suas necessidades para aquele momento: o desejo de ter uma aula mais curta. Foi a partir desse desejo que toda a noção de temporalidade foi construída.

“Os dispositivos de categorização são contextualmente pertinentes, dependem da atividade em curso e de suas finalidades práticas” (cf. RODRIGUES, 2005). O evento de aula acima ainda nos remete à teoria dos objetos de discurso de Mondada.

Mondada insiste no caráter dinâmico e localmente construído dos objetos de discurso na interação social, na análise menos de seus conteúdos semânticos do que dos processos através dos quais os participantes os elaboram discursivamente. Os objetos-de-discurso são antes de tudo definidos pelos interactantes – antes mesmo do que pelo analista da conversação (RODRIGUES, 2005, p. 61).

É importante ressaltar que diferentemente do primeiro evento analisado, no segundo não constatamos diferença no processo de

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	123-136
------	----------------	------	------	------------------	---------

categorização em relação às duas línguas.

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.

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	123-136
------	-------------	------	------	---------------	---------

VIOLI (eds) **Meaning and Mental Representation**. Bloomington: Indiana University Press, 1988, pp. 119-154.

LIMA, G.A.B. (2007). Categorização como um processo cognitivo.

Ciências & Cognição; Ano 04, Vol 11, 156-167. Disponível em

www.cienciasecognicao.org

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.

RODRIGUES, J. E. Questões sócio-interacionais e cognitivas na construção do conhecimento e significação pública do mundo. **DLCV**. V. 1, p. 95-110, 2003.

_____. **A Construção Pública do Conhecimento**. Linguagem e Interação na Cognição Social. 246 fls. Tese (Doutorado em Lingüística) Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2005.

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.

DLCV	João Pessoa	V. 6	Nº 1	Jan/ Dez 2008	123-136
------	-------------	------	------	---------------	---------