

Processamento da Linguagem num Contexto Migratório

Ana Maria Oliveira

ESEV – IPV

Sinopse: Prof. Coordenadora de nomeação definitiva da Escola Superior de Educação de Viseu, no Departamento de Francês; Professora convidada da Faculdade de Letras da Universidade Católica nos cursos de mestrado e doutoramento; Orienta dissertações de mestrado e teses de doutoramento na área do Processamento da Linguagem; Pertence ao Centro de Investigação do Instituto Politécnico de Viseu e do Centro de Linguística da Faculdade de Letras da Universidade do Porto;

Área de actividade científica, no âmbito da investigação, da leccionação e da orientação de teses de mestrado e de doutoramento: Psicolinguística: o Processamento da Informação Verbal, o Bilinguismo; a Linguagem e Cognição; Língua e Linguística Francesas.

Resumo:

O diálogo intercultural necessita forçosamente de uma língua comum para ter sucesso, para ser aceite e ver promovida a sua legitimidade. Neste enquadramento, tentaremos explicar de que modo o processamento da Linguagem num contexto migratório, apoiando-se em áreas como, nomeadamente, a psicolinguística, a linguística cognitiva e a sociolinguística, dá o seu contributo para que possamos compreender melhor todos estes mecanismos que emergem das relações da linguagem com os factores situacionais, biológicos, psicológicos, históricos e socioculturais.

Language Processing in a Migration Situation

Intercultural dialogue needs a common language to be successful, accepted and promoted. We will try to focus on language processing in a migration situation using folk linguistics as a aim of our purpose.

Introdução

As línguas são um importante pré-requisito no processo de integração da população migrante desde que, de um ponto de vista linguístico, não se misture este processo com o da integração em si. A "Folk Linguistics" vem permitir uma maior compreensão do fenómeno discursivo do contexto migrante e de integração, ao transcrever os discursos das pessoas sobre a linguagem, ajudando-as a perceber o que elas realmente queriam dizer e dizendo de que modo elas contrastavam ou convergiam com a linguística. São usadas técnicas que permitem aos investigadores "olhar" para o discurso de um modo mais sensitivo. Aprender uma segunda língua torna-se mais eficaz se construída sob a identidade linguística dos migrantes, mostrando que o facto de serem tratados como pessoas bi ou plurilingues não afectará, na aprendizagem de uma outra língua, o estatuto da sua primeira.

A Posição da Folk Linguistics

Hoenigswald (1970) descreve a posição da Folk Linguistics em três áreas fundamentais: (1) o que se passa; (2) de que modo as pessoas reagem ao que se passa e (3) o que dizem as pessoas sobre isso. Assim, partindo de um acto locutório, feito de ruídos, fonemas, palavras, frases, estruturas sintácticas, etc, passamos a um acto ilocutório, uma constatação. Por fim temos um acto perlocutório, ou seja, de "small talk". A Folk Linguistics interpreta o que dizem as pessoas sobre reacções à linguagem, trabalhando com áreas como a psicolinguística ou a linguística cognitiva. Contudo, enquanto a linguística precisa de saber de que modo os indivíduos aprenderam as regras da sua comunidade, a folk precisa de ter em conta numerosos factores como por exemplo desvios étnicos, a região de inserção, entre outros.

Bases Cognitivas da Linguagem

Como seres humanos e, conseqüentemente, seres sociais, partilhamos informação sobre o que vai na nossa mente: o que vemos, aquilo em que acreditamos, o que conhecemos, sentimos, queremos fazer ou estamos a fazer, etc. O modo como realizamos essas partilhas pode ser de muitas maneiras, dando como exemplos simples o exprimir surpresa abrindo muito os olhos, o desenhar contornos no espaço, com as mãos, de algo de que estamos a falar, o emitir sons para exprimir algo, o falar sobre as coisas... Todos estes métodos de expressão são interpretados por nós como "sinais" de alguma coisa (Dirven & Verspoor, 1998). A linguagem

humana é o sistema mais elaborado de sinais que jamais foi estudado, mas a semiótica estuda igualmente outras formas do comportamento comunicativo humano e não-humano como os gestos, o vestir, o guardar as distâncias, entre outros.

A capacidade para a linguagem reside na mente dos falantes, fundamentando-se em capacidades cognitivas gerais, culturalmente situadas e definidas (Silva, 2004). A maior parte da investigação no domínio da Linguística Cognitiva, que nos interessa particularmente e sem a qual não encontraríamos explicações para a relação da linguagem com os factores situacionais, biológicos, psicológicos, históricos e socioculturais que a determinam, é redimensionada pela teoria da metáfora conceptual de Lakoff (1993), pela gramática cognitiva de Langacker (1987), pelos trabalhos existentes sobre cognição espacial, pelas implicações sociolinguísticas de um modelo baseado no uso (Geeraerts, 2003), entre outros. As relações entre linguagem, cultura e cognição requerem uma perspectiva dinâmica e um entendimento da natureza do desenvolvimento cognitivo, mediado pelas capacidades psicológicas inatas (como a conceptualização, a categorização, a esquematização, entre outras) e pelas estruturas mentais, umas pré-culturais, outras definitivamente culturais. Langacker (1997) afirma ainda que é desta forma que se interligam na cognição e na linguagem factores universais e factores culturalmente específicos. Factores universais ligados ao facto de os indivíduos terem idêntica estrutura biológica e interagirem num mundo basicamente para todos.

Categorias Conceptuais e Lexicais

A linguagem só cobre parte do mundo conceptual que o ser humano tem ou deve ter. A noção de conceito é aqui entendida como "a person's idea of what something in the world is like". (Dirven & Verspoor, 1998: 14). Os conceitos podem relacionar-se com entidades singulares ou com um conjunto de entidades, tendo uma estrutura bem definida na qual se incluem umas entidades e se excluem outras. Estamos a falar em categorias, ou seja, em conceitos que "partem" a realidade em unidades relevantes. As categorias conceptuais são tanto ou mais importantes quanto são consideradas como capacidades psicológicas inatas e condicionam a forma como percebemos o mundo, categorizando automaticamente. Assim, o mundo apresenta-se, não como uma realidade objectiva, mas sempre "sombreada" pela nossa actividade de categorização, ou seja, pela nossa experiência intersubjectiva.

Quando falamos em categorias lexicais, não podemos deixar de falar em categorias prototípicas, subtipo que nos vem logo à mente quando pensamos numa determinada categoria. Por exemplo, se nos pedirem para desenharmos uma cadeira, desenharemos com maior probabilidade uma cadeira sem braços que uma com braços. Esta escolha de uma cadeira tem a ver com a sua função: uma cadeira é para sentar, não para nos apoiarmos nela. O protótipo de uma cadeira tem quatro pernas, um assento e umas costas para ser firme e confortável. Concluímos, naturalmente, que o fulcro de uma categoria lexical está firmemente definido e claro, enquanto os seus limites são difusos e tendem a sobrepor-se aos limites de outras categorias lexicais.

Dentro da perspectiva estrutural, um dos enfoques a respeito do significado e da análise semântica que se encaixa nos pressupostos da teoria clássica é a Análise Componential (Lyons, 1979). A aplicação deste tipo de análise, na semântica, tem uma larga história na linguística, na lógica e na filosofia. Esta modalidade de análise é essencial ao método tradicional de definição por género e diferença específica. De acordo com o enfoque componential, a estrutura do significado de uma categoria (p. ex. VACA) organiza-se em termos de traços ou componentes necessários e suficientes (essenciais), compartilhados por todos os seus membros. (p. ex. [fêmea], [adulto], [bovino] etc.). Esses traços distinguem uma categoria das outras, dentro de um mesmo campo semântico (p. ex. TOURO, NOVILHO, BEZERRO). É possível factorizar esses componentes até chegar aos componentes últimos da análise (p. ex. [animal] [humano] [não-humano]). A categorização, actividade através da qual um sujeito pode reconhecer, incluir e excluir um objecto dentro de uma classe de entidades e organizar a informação léxico-cultural, é representada em termos de traços essenciais, muitas vezes, de carácter analítico, sob a suposição de que reproduzem as distinções do mundo no qual o sujeito se desenvolve (Lyons, 1979; Leher, 1974). A categorização é uma actividade (mental) manifestada na linguagem, que está relacionada com a comunicação e com a compreensão linguística. Os sujeitos podem comunicar à medida que compartilhem as mesmas distinções semânticas e as mesmas concepções do mundo. Nesse caso, categorias são unidades homogéneas, com limites claros e recortados, onde se dá uma perfeita correlação entre os componentes.

No entanto, a realidade concreta impõe limites a este método de análise do significado. O mundo, segundo Taylor (1989), apresenta uma grande variabilidade. As categorias são inumeráveis e expansíveis. Lyons (1979) também vê com desconfiança a pretensão da validade universal de certos componentes e põe em dúvida o grau de validade cognitiva, pelo facto de a interpretação e atribuição dos componentes semânticos se basearem na introspecção ou intuição do linguista e

nos seus próprios julgamentos culturais. Contudo, a Análise Componential, em geral, não pretende dar conta de casos que se distanciam do modelo idealizado de uma categoria estruturada em função de traços semânticos compartilhados, essenciais, necessários e suficientes. Ocorre isto com categorias como MÃE, que o desenvolvimento científico-tecnológico e as mudanças sociais têm feito cada vez mais complicadas, dificultando a decisão da pertinência, que não pode atender às condições clássicas. Assim, nem todas as entidades que os usuários da língua dominam compartilham um mesmo conjunto de traços, a não ser que as analisemos, utilizando modelos diversos ou conjugando modelos (Lakoff, 1987).

Por outro lado, a Análise Componential não é um método fundado numa teoria semântica de interesse cognitivo. A sua aplicação não responde à pretensão de realizar uma descrição da maneira como os falantes comuns e correntes categorizam entidades no mundo e organizam informação linguística e metalinguística. A teoria semântica clássica, cujos pressupostos sustentam grande parte da metodologia componential, não é, como assinala Lakoff (1987), uma teoria de como a mente faz com que o mundo tenha sentido, mas sim, uma teoria acerca de como são as coisas no mundo. De facto, a Análise Componential do significado tem utilidade etnolinguística e a sua aplicação, neste sentido, está sustentada na ideia de que existe uma conexão estrutural entre língua e cultura, de modo que tal análise de componentes esteja orientada a estabelecer os modelos semânticos ideais e fixados culturalmente, opondo-se, como componentes, os aspectos funcionais, assim como também os juízos, pressupostos e pré-juízos sociais dos falantes de uma língua. Os componentes semânticos centrais e básicos da categoria MÃE, por exemplo, são estritamente biológicos. Os critérios de categorização respondem a um modelo genético literal, em que a criação e a nutrição ficam fora e são interessantes apenas como fontes de derivação metafórica (mãe natureza, mãe dos aflitos etc.). Os pressupostos semânticos em que é sustentada a análise componential limitam assim, não só o tipo de traços e sua forma de organização, mas também a quantidade de modelos ou estruturas categoriais que permitem dar sentido à experiência. A partir do enfoque cognitivo, é possível incluir também outros aspectos na descrição categorial ou estabelecer modelos alternativos que revelem informações importantes acerca da conceituação das categorias.

Face ao ponto de vista estrutural do significado das categorias da linguagem, a semântica cognitiva adopta uma perspectiva mais ampla e flexível acerca do problema. Aceita, por exemplo, que as pessoas entendem o mundo, mediante modelos diferentes de categorização e, ainda que algumas entidades possam efectivamente ser compreendidas através de modelos idealizados, permitem incluir,

na descrição, além dos traços ideais, outros modelos possíveis de categorização ou partes deles e, assim mesmo, considerar tudo que as pessoas conhecem acerca das categorias (Lakoff, 1987). Isto transforma os modelos idealizados da semântica tradicional - e inclusive os da pragmática formal, em estruturas abertas e sujeitas a variações na sua classe denotacional, com um centro cognitivo que observa uma relação de estabilidade e que produz nas pessoas um conhecimento mais ou menos uniforme, que lhes permite controlar e organizar, de alguma maneira, a variedade sem limite da experiência.

Fluência conceptual e competência metafórica

As diferentes línguas organizam o mundo de diferentes maneiras. A noção de estilo cognitivo diz respeito a um modo individual de pensar, percebendo, conceptualizando, estruturando e relembrando informação (Saville-Troike, 2006) e vai interagir com o ambiente social e de aprendizagem da língua estrangeira.

Swan (1997) listou dez aspectos que exemplificam as relações das palavras entre as várias línguas e considerou serem a principal fonte de dificuldades para os que aprendem uma segunda língua: a adaptação exacta; a mesma conceptualização-diferente rótulo linguístico; diferente organização lexical e conceptual; diferente classificação dos conceitos abstractos; diferenças no modo como as palavras fazem parte das categorias da fala; diferentes/mesmos cognatos; a existência de falsos amigos em termos de contexto gramatical admissível; questões formais e de estilo; organização vocabular no discurso e, finalmente, diferentes abordagens para a definição de palavra.

Quando o idioma da língua alvo é similar ao da língua materna, quer na forma, quer no sentido, poucas dificuldades se percebem (Abdullah & Jackson, 1998). Frases idiomáticas, metáforas, metonímias e outros tipos de vocabulário figurativo permitem ao que aprende outra língua interiorizar pensamentos próprios dessa língua, pontos de vista, ideias e emoções. Deste modo, mais facilmente adquirirá informação sobre a cultura dessa língua (e.g. Glucksberg, 2001).

A presença de metáforas conceptuais na mente dos aprendentes não é, por si só, condição suficiente para que as usem activamente no trabalho de conhecimento de uma língua (Kövecses & Szabó, 1996). Boers (2000) defende que, se os aprendentes foram sensibilizados para os aspectos metafóricos da comunicação, a aprendizagem do vocabulário figurativo será facilitada e este conhecimento será retido na memória por mais tempo. Littlemore (2004) apresenta três tipos de estratégias para conhecer vocabulário baseado em metáforas. São eles: 1- a

fluência associativa, que diz respeito ao modo como se criam conexões quando em presença de um determinado estímulo; 2- raciocínio analógico, que se refere à observação de semelhanças entre conceitos de modo a conseguir ter acesso a um dos dois conceitos e 3- a formação da imagem, que ajudará os indivíduos a desenvolver competências, quer na fluência associativa, quer no raciocínio analógico.

A competência metafórica tem um papel importante em todas as áreas da competência comunicativa, contribuindo, de um modo fulcral, para a competência gramatical, para a competência textual, ilocutória, sociolinguística e estratégica. A metáfora mostra-se altamente relevante para a aprendizagem e ensino da segunda língua, desde o estágio mais precoce ao mais avançado da aprendizagem (Kellerman, 2001).

O sucesso da compreensão e da produção da metáfora envolve a capacidade de compreender uma entidade em relação a outra entidade. Será necessário distinguir a metáfora linguística da metáfora conceptual: na metáfora linguística, a palavra em si é importante, ou seja, tudo o que esteja relacionado: conotação, características morfológicas, sintáticas, etc (Cameron 2003). Com a metáfora conceptual, não é a palavra em si que é usada que contém importância, mas a relação abstracta subliminar entre dois conceitos ou entidades. Se na metáfora linguística as palavras podem ser inferidas, na metáfora conceptual elas quase sempre têm de ser inferidas (e.g. Kövecses 2000; Grady 1997). Representam o modo de pensar no qual se constróiem os conceitos abstractos como o tempo, as emoções, os sentimentos, de modo a, mais facilmente, se compreenderem e perceberem entidades concretas (Lakoff & Johnson 1980; Lakoff 1993). Na aprendizagem da segunda língua, a ubiquidade das metáforas linguísticas e conceptuais pode conduzir a uma situação em que o aprendente terá de fazer conexões entre ideias, como as extensões metafóricas do significado de uma palavra de uma variedade de itens de vocabulário. As extensões metafóricas variam de língua para língua, assim, enquanto os nativos processam as expressões convencionais de um modo automatizado e rápido, os aprendentes de uma segunda língua deparam-se, frequentemente, com um esforço de processamento consideravelmente maior (Kecskes 2001). Está provado que, se o professor chamar sistematicamente a atenção na língua dos aprendentes para a origem das metáforas linguísticas e para o vocabulário envolvendo a metáfora, a sua capacidade para aprofundar conhecimentos da outra língua e para os reterem melhorará significativamente (e.g. Boers, 2000). A pesquisa ao longo dos anos sobre a autonomia do aprendente, os períodos reflexivos, a estratégia de monitorização, entre outros, sugere que ajudar os aprendentes a identificar e a

compreender os seus próprios processos de pensar metaforicamente e a exercitarem um certo controlo sobre eles é um modo facilitador de aprendizagem e de uso da segunda língua.

Bilinguismo

A coexistência e a interacção constante das duas línguas no bilingue produz um sistema linguístico diferente e completo. Ele usa as duas línguas, separada ou conjuntamente, com finalidades diferentes, em vários domínios da vida e com múltiplas pessoas. No mesmo sentido, uma vez que as necessidades e o uso das línguas são muito diversos, raramente o bilingue pode ser considerado igual ou completamente fluente nas duas línguas, dado que os níveis de fluência numa dependem das necessidades linguísticas do falante e serão extremamente específicos num determinado domínio. A competência comunicativa do bilingue não pode ser avaliada apenas numa língua, mas deve ser estudada através do repertório linguístico total, tal como ele o usa no seu quotidiano. Esta procura de definição do verdadeiro bilingue tem contribuído para a pesquisa, nomeadamente, na área da psicolinguística, tendo-se construído testes que permitem avaliar, ora numa língua, ora noutra, indivíduos que têm um desempenho idêntico (Oliveira, 2000).

A comparação entre bilingues e monolingues também deve ter em conta as semelhanças existentes entre os dois grupos ao nível da competência de comunicação, uma vez que a necessidade de comunicar é equivalente em todos os falantes, mesmo nas situações em que ocorrem casos de mistura de línguas, entendidas, a maior parte das vezes, pelo falante monolingue como um reflexo de semilinguismo. O bilingue deve ser considerado um todo homogéneo e, assim, será interessante estudar como é que as mudanças no ambiente linguístico afectam a competência linguística, numa ou noutra língua, e não a comunicação no geral. Dado que os bilingues têm uma capacidade inata para a linguagem e são, por essência, comunicadores, vão desenvolver competências em cada uma das suas línguas conforme as necessidades do meio em que se encontram. Uma das questões mais importantes na aprendizagem e no esquecimento de uma língua consiste em saber de que modo o comunicador ajusta e usa uma, duas ou mais línguas, separada ou conjuntamente, a fim de manter o nível necessário de competência comunicativa e não que competência gramatical é atingida em cada língua tomada individualmente e descontextualizada. É necessário saber em que modo de fala o bilingue se encontra antes de tirar conclusões sobre o

processamento individual da língua ou a competência linguística. Muitas vezes, o que pode parecer uma interferência linguística, permanente ou casual durante a produção, pode de facto ser uma comutação ou uma adaptação consciente quando no modo de fala bilingue.

Na perspectiva de Grosjean (1992), no modo de fala monolíngue, os bilingues adoptam a língua do interlocutor monolíngue e desactivam, o melhor que podem, a outra. Na realidade, os bilingues raramente desactivam totalmente a outra língua e este facto coloca a questão de saber como o processamento da linguagem nos bilingues, quando se encontram num modo monolíngue, difere do dos monolíngues, dado que há sempre uma activação residual da outra língua. No modo bilingue, ambas as línguas estão activadas. Os bilingues normalmente escolhem uma língua de base para falarem com o interlocutor, mas podem, no mesmo discurso, decidir comutar as línguas de base, se a situação, o assunto da discussão ou o interlocutor o exigirem. Uma vez escolhida uma dada língua de base, os bilingues podem utilizar a outra de várias maneiras. Uma destas maneiras é a comutação de códigos, que abordaremos mais tarde em pormenor, ou seja, mudar por completo para a outra língua por uma palavra, uma frase (e.g. *vai procurar a tua chemise e não faças o con*). A outra forma de os bilingues poderem misturar línguas é irem buscar uma palavra da outra língua menos activada e adaptarem-na fonológica e morfologicamente para a língua de base (e.g. *bruncher* ou *switcher*, para bilingues de francês/inglês, por exemplo).

Existem ainda formas diferentes de encarar o bilinguismo que realçam, sobretudo, o papel de aquisição/aprendizagem da segunda língua. Assim, o bilingue pode ser considerado como alguém que está a adquirir a sua segunda língua (e.g. Dufour & Kroll, 1995). O bilinguismo não necessita de ser o fim da aprendizagem da segunda língua, mas um *continuum* em relação ao conhecimento dela (Dufour, 1997).

A aquisição/aprendizagem da segunda língua

A aprendizagem de uma segunda língua numa educação bilingue foi entendida de diferentes formas. Para Besse (1987), de um ponto de vista teórico, os métodos de ensino da segunda língua, seja ela qual for, devem ter em conta também aspectos de ordem social e cognitiva, ou seja, o lugar da língua na sociedade e a maneira como ela é percebida pelo aluno, aspectos de ordem instrumental, nomeadamente o fazer com que as necessidades da utilização de língua se tornem conteúdos de aprendizagem, que podem servir de acesso a outros

saberes. Cummins, em 1984, levantou algumas hipóteses sobre o modo como a aprendizagem da segunda língua pode ser realizada. Este autor fala em nível elementar de domínio da(s) língua(s) para se referir ao facto de as crianças bilingues poderem dominar insuficientemente as duas línguas, comunicar mal com o meio envolvente e deste modo comprometerem a sua maturação intelectual. Pelo contrário, se atingirem um bom nível elementar numa língua (ou nas duas) as suas hipóteses de desenvolvimento intelectual melhoram consideravelmente. Pode acontecer, também, que a aprendizagem da L2 se faça de tal modo que as competências orais e escritas na primeira língua estejam estreitamente ligadas às manifestadas na segunda. Neste caso, a aprendizagem adequada e suficiente de uma língua, permite transferir as subcompetências para a outra, com a condição de o sujeito estar suficientemente exposto e motivado para a aprender, ou seja, usar uma "competência comum subjacente". No mesmo sentido e para explicar os modos de aprender a segunda língua, Swain (1985) fala em "enunciado inteligível" para descrever o facto de um aluno de uma segunda língua ser capaz de compreender uma mensagem embora se possa exprimir com erros. A mensagem deve dar lugar a uma interacção na qual o sentido seja "*negociado*" o que leva o aluno a produzir enunciados cada vez mais claros, coerentes e correctos e a familiarizar-se empiricamente com as estruturas da língua-alvo. A aprendizagem de uma segunda língua é também vista como um processo lento cujo domínio linguístico se adquire com esforço. Baetens Beardsmore e Kohls (1988) falam na "pertinência imediata" para explicar o facto de os alunos irem progressivamente melhorando o seu nível numa língua para poderem passar de actividades contextualizadas a descontextualizadas, cognitivamente mais exigentes, com o objectivo de seguirem, nomeadamente, o decorrer de uma aula.

Um bilingue que aprendeu uma língua na primeira infância e uma outra como língua estrangeira construiu um sistema (mais ou menos) (in)completo consoante o momento onde interveio a aquisição da segunda língua. Assim, constrói um outro sistema e, quando muda de língua, não activa os módulos dentro de um único sistema, mas passa de um ao outro. Se uma das línguas é dominante, uma parte do tratamento linguístico efectuar-se-á numa das línguas, sendo apenas activada a segunda para níveis superficiais da percepção ou da produção. Nos casos extremos, a segunda língua só intervém como inserção das formas fonológicas nos arranjos prévios de sons e de sentido.

Mais recentemente, o estudo da aprendizagem da segunda língua tem estado ligado à necessidade de conceber, no plano pedagógico, uma metodologia específica que tenha em conta as condições de aprendizagem que podem ser diferentes para a língua estrangeira e para a materna. Várias teorias abordaram a

aquisição da L2, referindo algumas delas questões psicossociológicas, sociopsicológicas e psicolinguísticas que tomam em conta o *background* social, cultural e linguístico dos bilingues. Alguns trabalhos analisaram as condições contextuais e individuais de aquisição da segunda língua e reconhecem a necessidade de repensar os modelos teóricos de análise do processo da sua aquisição e a da forma de avaliar as práticas de ensino.

O estatuto linguístico do migrante

Do ponto de vista da sociedade de acolhimento de um migrante, pode correr-se o risco de este ser considerado um não-falante por não estar habilitado a falar a língua desse país. Contudo, grande parte dos migrantes fala mais do que uma língua por virem de países multilingues (ex: países de África, Ásia ou dos Balcãs) ou porque, devido ao seu processo de migração, terem contacto com outras línguas. E justamente devido às suas experiências pessoais de multilinguismo, a maior parte está mais receptiva às diferenças linguísticas, às similaridades entre línguas e aos diferentes contextos comunicativos existentes. O modo como desenvolvem o seu plurilinguismo num contexto de integração depende de muitos e variados factores, que podem ser devidos à situação psicossocial, às oportunidades de aprendizagem da língua, à qualidade do contacto com a língua em relação à complexidade linguística e ao nível afectivo.

Do ponto de vista psicolinguístico, é importante enfatizar o facto de que a língua materna é uma base muito importante para que a aprendizagem de qualquer outra língua se realize com sucesso, quer para crianças, quer para adultos. Ao adquirir a primeira língua, desenvolvem-se importantes competências cognitivas que serão de grande utilidade na aprendizagem da segunda língua. Cummins (1991) diferencia os *skills* da base da interacção comunicativa com os quais os migrantes normalmente adoptam rápido a segunda língua e a capacidade cognitiva da linguagem em termos académicos que exige um modo mais complexo de comunicação (com leitura e escrita). Há um impacto da primeira língua na aquisição da segunda, que se verifica nas estratégias privilegiadas, utilizando mais ou menos estruturas de comparação entre línguas. Aprendentes que já possuam um *background* linguístico considerável (o domínio de várias línguas) são potenciais "bons falantes" da língua a aprender. Neste contexto de migração e integração, os factores sociopsicológicos desempenham um papel tanto ou mais importante do que o desenvolvimento psicolinguístico. Na maior parte dos casos, os adultos migrantes perdem o estatuto social e as redes sociais

que tinham e o ambiente familiar. Enfrentam a experiência de um declínio social, a discriminação e o racismo na nova sociedade.

O estatuto linguístico do migrante pode ser descrito como o de uma pessoa com uma identidade pluricultural e plurilingue, vivendo sob constrangimentos legais e sociais, contradições e muitas vezes enfrentando problemas económicos. Será óbvio considerar que os factores linguísticos não podem ser vistos nem tratados isoladamente dada a inter - relação de todos eles.

A língua é vista como uma chave para a integração: o conhecimento da língua da sociedade de acolhimento é uma espécie de garantia para a integração com sucesso. A psicolinguística recusa a "anulação" da língua de origem para uma maior e total integração, através da segunda língua, no país de acolhimento. Como afirmámos em cima, a língua materna é uma base muito importante para que a aprendizagem de qualquer outra língua se realize com sucesso, quer para crianças, quer para adultos. Os programas de aquisição da segunda língua para adultos migrantes, na linha do que temos defendido, devem ter em conta as necessidades da língua de origem e a situação mental e psicossocial do migrante. É óbvio que o ensino de uma segunda língua em contexto migrante difere profundamente de qualquer outro ensino tradicional de uma segunda língua. Assim, defendemos três pontos-chave do ensino e dos níveis a atingir:

- Em primeiro lugar, a aquisição da segunda língua do migrante tem lugar em contextos tão variados como a sala de aula ou o meio envolvente. Dependendo dos diferentes contactos linguísticos efectuados e das conseqüentes solicitações fora do contexto de aula, quer a prática da escrita quer a prática da leitura quer a prática da escuta podem ser requeridas;

- Em segundo lugar, a aprendizagem da segunda língua tem lugar num ambiente de maior pressão social, legal, económica, etc, do que num contexto normal de aprendizagem. Têm necessidades linguísticas precisas, dependendo das necessidades e exigências práticas da sociedade em que estão integrados. Por este motivo, há que ter em conta, no ensino da língua segunda, as situações comunicativas específicas nos vários contextos psicossociais e psicolinguísticos;

- O terceiro elemento diz respeito à natureza multilingue em situação de sala de aula. Tradicionalmente, falávamos de grupos homogéneos; com grupos de migrantes, a base linguística (uma ou mais línguas, nem sempre adquiridas correctamente, com eventual iliteracia), o contexto linguístico (o uso de diferentes línguas em casa e fora da sala de aula) e a motivação ou pressão para aprender uma língua difere do contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Conclusões

Medidas para implementar modelos educacionais bilingues e, sobretudo, reforçar as competências bi ou plurilingues do migrante, em particular a biliteracia, são profundamente desejáveis a fim de haver uma real integração na nova sociedade, através de conhecimentos e competências que lhes permitam começar o processo de aprendizagem da segunda língua e intensificar os contactos sociais e os direitos de uma cidadania plena.

Bibliografia

- Abdullah, K., Jackson, H. (1998). Idioms and the language learner: Contrasting English and Syrian Arabic. *Language in Contrast*, 1, s. l. 83-107.
- Baetens Beardsmore, H. & Kohls, J. (1988). Immediate pertinence in the acquisition of multilingual proficiency: The European Schools. *The Canadian Modern Language Review*, 44, 4, 680-701.
- Besse, H. (1987). Langue maternelle, seconde et étrangère. *Le Français d'aujourd'hui*, nº 78.
- Boers, F. (2000): Metaphor Awareness and Vocabulary Retention. *Applied Linguistics* 21, 553-571.
- Cameron, L. 2003. *Metaphor in Educational Discourse*. London: Continuum.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Dirven, R. & Verspoor, M. (1998). *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*. The Netherlands: John Benjamin Publishing.
- Dufour, R. (1997). Sign language and bilingualism: modality implications for bilingual language representation. In A. M. de Groot & J. Kroll (Eds.), *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dufour, R. & Kroll, J. (1995). Matching words to concepts in two languages: A test of the concept mediation model of bilingual representation. *Memory and Cognition*, 23 (2), 166-180.
- Grady, J. (1997). Foundations of Meaning: Primary Metaphors and Primary Scenes. Unpublished PhD Dissertation, University of California, Berkeley.
- Glucksberg, S. (2001). *Understanding Figurative Language. From Metaphors to Idioms*. Oxford: OUP.
- Hoenigswald, H. (1970). A proposal for the study of folk linguistics. In William Bright (ed.). *Sociolinguistics*. The Hague: Mouton, 16-26.
- Kecskes, I. (2001). The "Graded Salience Hypothesis" in second language acquisition. In M. Pütz, S. Niemeier and R. Dirven (Eds.). *Applied Cognitive Linguistics I: Theory and Language Acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. In R. Harris (Ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals*. Elsevier Science Publishers.
- Kellerman, E. (2001). New uses for old language: Cross-linguistic and cross-gestural influence in the narratives of native speakers. In J. Ceñoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition*. (170-91). Clevedon: Multilingual Matters.
- Kövecses, Z. (2000). *Metaphor and Emotion: Language, Culture and Body in Human Feeling*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kövecses, Z., Szabó, P. (1996). Idioms: A View from Cognitive Semantics. *Applied Linguistics* 17, 326-355.
- Littlemore, J. (2004). What Kind of Training is Required to Help Language Students Use metaphor-Based Strategies to Work Out the Meaning of New Vocabulary? *D.E.L.T.A.* 20(2), 265-279.
- Lakoff, G. (1987)
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lyons, 1979
- Lehrer, 1974
- Oliveira, A.M., de Sousa, L (2000). *Ativação lexical numa prova de reconhecimento visual verbal com bilingues de português/francês*. Poster apresentado no Encontro da Primavera da APL — Linguagem e Cognição, na Faculdade de Filosofia de Braga.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Silva, A. (2004). Protótipos, imagens e metáforas, ou o experiencialismo da linguagem e do pensamento. In A. Dinis & J. Curado (Eds.), *Consciência e Cognição*. Publicações da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, Braga.
- Swan, M. (1997): The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, 156-180. Cambridge: CUP.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence : Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House.
- Taylor, 1989