

Processamento da Informação num Contexto Migratório e de Integração.

Ana Maria Roza de Oliveira Henriques de Oliveira

ESEV-ISPV

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 informação num contexto migratório e de integração, 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

Palavras-chave: Bilingues, processamento da informação, aquisição da L2, acesso ao léxico.

1. 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. 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. Os contactos linguísticos, ao acelerarem o processo de aprendizagem, permitem um acesso aos direitos cívicos fundamentais. Quanto mais os migrantes sentirem que fazem parte do país de acolhimento e da sua sociedade, mais depressa estarão prontos para adquirirem as necessárias competências linguísticas (e outras) para se tornarem membros de pleno sucesso.

2. 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). Um sinal pode ser definido como aquilo que consideramos ser o seu significado, como exemplificámos acima. Em termos académicos, o estudo de todos os sistemas de sinais em todas as suas manifestações é feito pela semiótica (do grego *seméion*). 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.

Há três tipos de sinais: o “índice”, o icónico e o simbólico. Quase toda a linguagem é simbólica como a relação entre as palavras e o seu significado não é baseada na contigüidade nem na similaridade, mas em convenções. Quando falamos no princípio da indexicalidade, referimo-nos à nossa visão egocêntrica do mundo que se reflecte igualmente no nosso uso da linguagem. A nossa posição no espaço e no tempo serve como ponto de referência para outras entidades. As relações deícticas relatam, por isso, o lugar onde estamos e o tempo em que falamos. Palavras como “aqui”, “ali”, “agora”, “hoje”, “amanhã”, “isto”, “aquilo” bem como os pronomes pessoais defendem o contexto situacional em que são usadas. A nossa proximidade psicológica com outros humanos leva-nos a uma perspectiva antropocêntrica do mundo, dado que estamos mais interessados em humanos parecidos connosco: nas suas acções, nos seus pensamentos, experiências, posse, movimentos, etc.

O segundo princípio, o da iconicidade na linguagem, mostra uma concepção da similaridade entre uma forma de linguagem e o que a sustém. Damos como exemplo o princípio da ordem sequencial, fenómeno que conjuga os eventos temporais com o arranjo linear dos elementos numa construção linguística. Exemplos do princípio são encontrados na ordem da palavra do sujeito, verbo e objecto numa frase. Na maior parte das línguas do mundo, o sujeito precede o objecto numa frase. O sujeito (S), o verbo (V) e o objecto (O) de uma frase podem ser ordenados de seis maneiras diferentes: SVO, SOV, VSO, OSV, OVS, VOS. As línguas românicas fixaram uma ordem da palavra e só permitem SVO. O alemão, o

holandês e as línguas escandinavas também permitem as outras duas possibilidades: SVO, na maior parte das frases, SOV nas subordinadas e VSO em frases adverbiais.

O terceiro princípio, o da simbolicidade na linguagem, diz respeito ao convencionalizado na dupla forma e sentido. Dirven e Verspoor (1998) dão como exemplos o conceito de “casa”, que é representado por “house” em inglês, “Haus” em alemão, “huis” em holandês, “casa” em italiano, português e espanhol, “maison” em francês, “talo” em finlandês, “dom” em russo, etc. Não há, contudo, nada nas formas das palavras que as torne mais requeridas para exprimir o conceito de “casa”. Se pensarmos em palavras fonologicamente semelhantes, mas que nada têm a ver com o conceito de “casa”, como a palavra holandesa “kaas”, que soa como “casa”, mas significa “queijo”, ou que a palavra alemã “dom” não significa “haus”, mas “a igreja do bispo”, estamos na presença da arbitrariedade do signo, na sua relação forma, sentido. Contudo, mesmo que a noção de arbitrariedade seja verdadeira para a maior parte das palavras de uma língua, depende da maneira como o ser humano vê o significado nas formas das palavras. Assim, podemos afirmar que o conjunto de novas palavras ou de novos sentidos para as palavras é motivado. As novas palavras são construídas com material linguístico existente, tendo um sentido para nós:

“The newly coined word *software* was formed by analogy to the existing word *hardware*. The compound sign *hardware* consists of two simple words, *hard* and *ware*, which are both arbitrary” (Dirven & Verspoor, 1998:13).

A palavra composta deixa de ser arbitrária, porque a combinação das duas palavras tem a ver com um significado mais ou menos homogêneo, transparente.

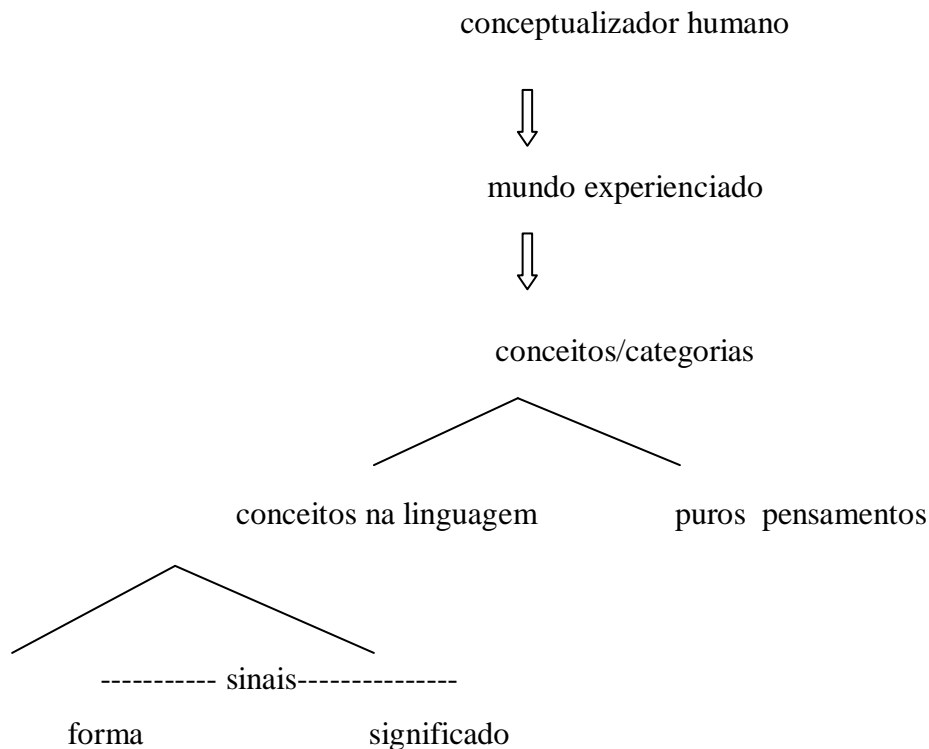
A capacidade para a linguagem reside na mente dos falantes, fundamentando-se em capacidades cognitivas gerais, culturalmente situadas e definidas (Silva, 2004). A maior parte da investigação no domínio da Linguística Cognitiva, que nos interessa particularmente e sem a qual não encontraríamos explicações para a relação da linguagem com os factores situacionais, biológicos, psicológicos, históricos e sócio-culturais 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.

2.1. Categorias conceptuais e lexicais

Para uma melhor compreensão da natureza da linguagem e dos mecanismos associados ao seu mundo conceptual, interessante será constatar que, com efeito, 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.

Quadro 1. Modelo do mundo conceptual (traduzido de Dirven & Verspoor, 1998)



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.

2.2. 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. Nesta perspectiva, foi criado o modelo de Análise Contrastiva de Mackey (2006) no qual a noção de “transfer” foi introduzida, a fim de descrever a influência da 1ª língua sobre a 2ª.

Investigação recente sugere que há mais condições de “transfer” quando duas línguas são próximas (e.g. Cenoz, 2001, 2003). 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).

Deignan, Gabryś e Solska (1997), aplicando a metodologia da linguística cognitiva, compararam metáforas do polaco e do inglês e identificaram quatro tipos de variação cultural: 1º, a mesma metáfora conceptual e equivalente linguístico; 2º, a mesma metáfora conceptual, mas expressão linguística diferente; 3º, metáforas conceptuais diferentes e 4º, palavras e expressões com o mesmo sentido literal, mas com sentidos metafóricos diferentes. Charteris-Black (2002), num outro estudo, concluiu que itens figurativos com um equivalente linguístico e uma base conceptual equivalente eram mais fáceis de ser adquiridos. Pelo contrário, unidades figurativas com um equivalente linguístico, mas uma base conceptual diferente, eram as mais difíceis de adquirir.

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 constróem 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 aprendiz terá de fazer conexões entre ideias, como as extensões metafóricas do significado de uma palavra de uma variedade de itens de vocabulário. Como exemplo temos: “a boca” do inferno; “barriga” da perna... 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). As frases idiomáticas ou as “dead metaphors”, ou seja, quando o sentido não metafórico das palavras não é coberto, podem desempenhar um papel muito activo quando não se sabe o que significam e a tradução da L1 para a L2 não resolve a incongruência. 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 aprendiz, os períodos reflexivos, a estratégia de monitorização, entre outros (e.g. Benson, 2001; Storch, 1998; Cohen, 1998; Schmidt, 1990) 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.

3. Enquadramento do bilinguismo

Falar em bilinguismo pressupõe de imediato múltiplas interpretações vindas dos mais variados quadrantes. Procurou-se restringir a definição de bilinguismo a duas vertentes: (1) encarar o bilingue como um falante com uma configuração única e específica, considerado como um todo (Grosjean, 1982; 1985) e (2) perspectivar o bilingue tendo em conta o papel desempenhado pela aquisição/aprendizagem da sua segunda língua. O bilingue está num *continuum* de aprendizagem da segunda língua, sendo um perfeito conhecedor dela, mas não necessariamente fluente nas duas (Dufour & Kroll, 1995). Grosjean (1982, 1985) apresenta uma definição de bilingue e de bilinguismo completamente inovadora e integradora. O bilingue não é a súmula de dois monolingues completos ou incompletos, mas um

falante/ouvinte com uma configuração linguística única e específica, que deve ser considerado como um todo e não decomposto em partes separadas. A coexistência e a interação 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).

Grosjean (1992) apresenta, especificamente, quatro áreas que podem beneficiar dos contributos da visão holística que propõe para encarar a problemática do bilinguismo: (1) A comparação de monolíngues com bilingues - A perspectiva holística do bilinguismo compara bilingues e monolíngues em termos de competência e desempenho linguísticos e de aprendizagem da língua. Nesta comparação, algumas especificidades do sujeito bilingue necessitam ser valorizadas: (a) a estrutura e a organização das competências linguísticas do bilingue que podem ser diferentes, em alguns aspectos, das dos dois grupos monolíngues correspondentes; (b) a estrutura e a organização da competência da língua mista do bilingue, isto é, o(s) sistema(s) linguístico(s) que são activados quando o bilingue está num modo de fala misto, está a fazer comutação e a adaptar palavras da outra língua com os outros falantes bilingues; (c) os sistemas de processamento da língua bilingue quando o *input* e o *output* linguísticos são monolíngues (como no caso em que o bilingue está a falar com monolíngues e se sabe que a outra língua não foi completamente desactivada). A comparação entre bilingues e monolíngues 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 monolíngue como um reflexo de semilinguismo; (2) A aprendizagem e o esquecimento da língua - 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; (3) Os modos de fala bilingue - No seu dia-a-dia, os bilingues deparam-se com um *continuum* situacional que induz um modo particular de fala. Num extremo deste *continuum*, os bilingues estão num modo de fala totalmente monolíngue no qual falam com monolíngues, quer numa língua quer noutra. No outro extremo *continuum* encontram-se num modo de fala bilingue, no qual estão a falar com bilingues, que partilham as duas línguas e com quem normalmente as comutam. Os bilingues diferem entre si ao longo do *continuum*; só muito poucos estão numa das extremidades (os puristas, os professores de línguas, etc), enquanto os outros estão normalmente na outra (bilingues que vivem em comunidades bilingues, onde a norma da língua é a mistura de línguas). 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; (4) A criança bilingue e o semilinguismo - Aprender ou reestruturar uma língua leva tempo e a criança é, muitas vezes, rotulada de semilingue, porque ainda não teve tempo para se ajustar ao novo meio linguístico. O tempo e a motivação são factores críticos: a criança tem de sentir necessidade de aprender a nova língua e de estar motivada para ela.

Ainda na perspectiva de Grosjean (*ibidem*), 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 fonologica 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). O bilingue será, assim, uma pessoa com algum conhecimento da segunda língua, mas não necessariamente fluência igual em ambas.

3.1. A aquisição/aprendizagem da segunda língua

O bilinguismo e o multilinguismo estão ligados às mudanças sociais e aos desenvolvimentos culturais e não podem ser separados das suas raízes históricas. Não se podem compreender as consequências da educação bilingue se não se tentar perceber os factores socio-históricos, culturais, económicos e políticos que a envolvem (Paulston, 1992). 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. A aprendizagem de uma das línguas pode ficar-se pelo *Niveau-Seuil* que caracteriza a conversação ou num nível de competência muito mais elevado, indispensável à assimilação de conhecimentos. A isto o autor designou de interacção em que distinguiu uma actividade

linguística muito contextualizada que solicita pouco as faculdades cognitivas e uma descontextualizada que as solicita fortemente.

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.

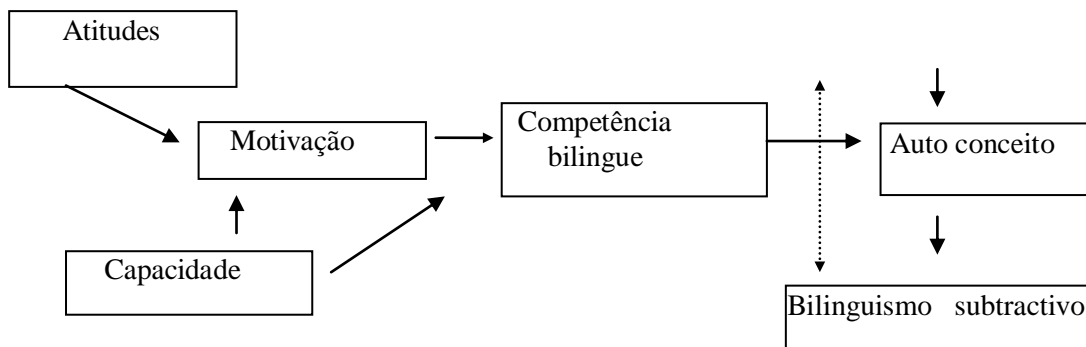
3.2. Correntes actuais de aquisição da segunda língua

As correntes mais actuais para a aquisição da segunda língua dividem-se em dois grupos: a corrente naturalista e a corrente empírica. A primeira atribui o desenvolvimento da linguagem a uma apetência linguística inata e universal e geneticamente controlada (e.g. Du Plessis, Solin, Travis & White, 1987; Gregg, 1989; Liceras, 1989; Mazurkewich & White, 1984; Thomas, 1991). Muitos investigadores que seguem a corrente naturalista defendem que a aprendizagem da primeira e da segunda língua é determinada por princípios subjacentes à Gramática Universal. Por outro lado, a corrente empírica enfatiza o papel do *input* na aprendizagem da primeira e da segunda língua e o papel do transfer e da generalização na aprendizagem da segunda língua. Dos vários aspectos propostos pelos naturalistas, o mais problemático relaciona-se com o facto de considerarem o cérebro, simbolicamente, como um processador de padrões semelhantes aos do computador digital. No entanto, os modelos conexionistas (e.g. MacWhinney, 1989, Kanerva, 1993) vêm pôr em causa esta teoria, afirmando que o cérebro não é um computador digital, nem as ondas cerebrais que emite podem ser usadas para transmitir estruturas de frases. O cérebro está ligado, de acordo com os conexionistas, a um tipo de computação que enfatiza os padrões de conectividade e activação. Tendo em conta o processamento bilingue, o conexionismo defende que todo o processamento mental utiliza um conjunto de estruturas cognitivas comuns e interconectadas. Isto significa que o falante precoce da segunda língua teria melhores resultados no transfer da L1 para a L2.

Lambert (1974) apresenta um modelo que combina, simultaneamente, elementos individuais e sociais do bilinguismo. O modelo explica como as atitudes e as capacidades individuais em relação à língua são importantes influências que actuam na formação do bilingue. Este autor refere, também, o papel da motivação e da prontidão na escolha de uma actividade linguística para a competência bilingue e o modo como estes aspectos se reflectem no auto-conceito do indivíduo. Para Lambert, dominar uma segunda língua e poder interagir com outro grupo linguístico diferente pode mudar o auto-conceito e a auto-estima. Este modelo permite classificar o bilinguismo em aditivo ou subtractivo, quer de um ponto de vista pessoal quer de um ponto de vista social. Assim, sempre que a segunda língua e a segunda

cultura forem adquiridas com pouca ou nenhuma pressão exterior para reduzirem a importância das primeiras, trata-se de bilinguismo aditivo. Quando são adquiridas com pressão exterior, ocorre uma forma de bilinguismo substractivo. Lambert sugere que as características individuais e socioculturais são, assim, factores importantes para a passagem a uma situação de bilinguismo (Figura 1).

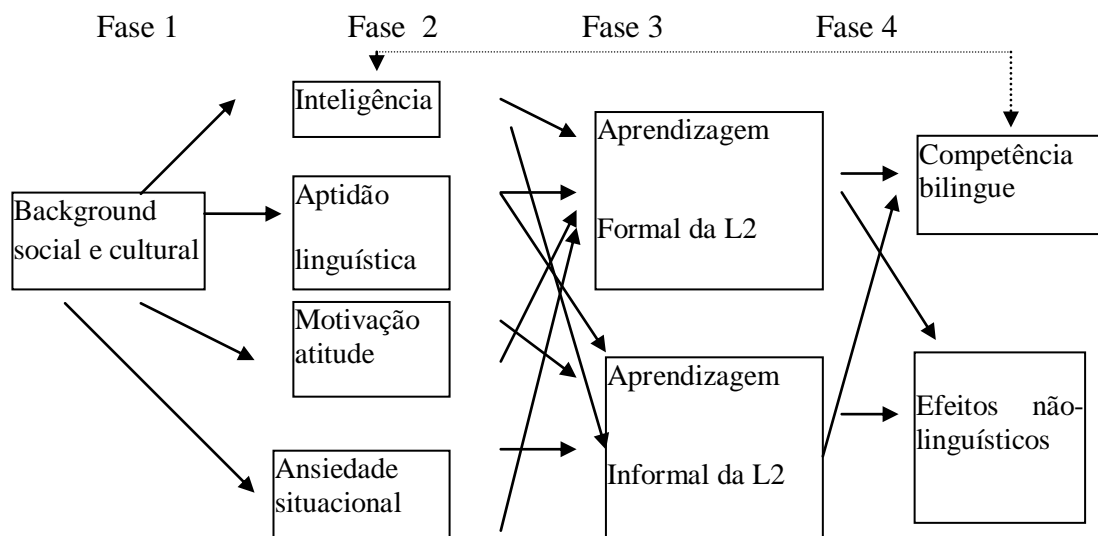
Figura 1- Modelo de Lambert (1974) (Adaptado de Harris, 1992).



Schumann (1978) propõe, por outro lado, um modelo de aculturação da aquisição da segunda língua cujo factor essencial é a adaptação do falante à nova cultura. A língua é um aspecto da cultura e a relação entre a comunidade linguística do falante e a da segunda língua é importante para a sua aquisição. O grau em que o falante se acultura ao grupo da língua-alvo vai influenciar o nível em que adquire a segunda língua.

O modelo apresentado por Gardner (1979, 1983, 1985) representa uma evolução em relação ao modelo de Lambert (1974). Enquanto Lambert apenas valoriza as características individuais e socioculturais como factores importantes para a passagem a uma situação de bilinguismo, Gardner refere o *background* social e cultural da aprendizagem da L2, ou seja, a influência das crenças, dos valores e das culturas da comunidade em que se está inserido, nomeadamente, as influências exercidas pelo lar, pelos vizinhos e pelos amigos (Figura 2).

Figura 2 - Modelo socio-educacional de Gardner. (Adaptado de Baker, 1993).



Gardner refere-se, ainda, às diferenças individuais como a inteligência, a aptidão para as línguas e a motivação e sugere que estes factores afectam os efeitos da aprendizagem da segunda língua. O contexto (formal e informal) em que a língua é adquirida é outro aspecto importante na aquisição da L2. Estes diversos factores actuam sobre a competência bilingue e são responsáveis por efeitos não-linguísticos, como a mudança de atitudes, o auto-conceito, os valores culturais e as crenças. As atitudes estão presentes em várias fases do modelo, o que sugere que este deve ser concebido como algo não estático mas cíclico, podendo, inclusivamente, serem alteradas pelo facto de o indivíduo aprender uma segunda língua.

Ainda no âmbito das teorias psicossociológicas, Spolsky, Green e Read (1974) propuseram uma análise do bilinguismo articulada sobre três componentes: o contexto, a função e o resultado. Cada um destes componentes se decompõe num certo número de factores (político, económico, religioso, sociológico, psicológico, linguístico e cultural). O *contexto* permite analisar o meio envolvente da educação bilingue. A natureza e as características das populações e das línguas implicadas na aquisição são dois dos seus factores importantes. A *função* delimita a interacção entre a escola e a comunidade envolvente. O bilinguismo é, então, muitas vezes aditivo para os falantes do idioma maioritário e substractivo para as minorias. O *resultado* refere-se aos objectivos e ao sucesso deste ou daquele programa.

Gilles e Byrne (1982) tentaram explicar a aquisição da segunda língua em situações de grupo ou de intergrupo. Neste caso, o factor mais importante é a percepção social da diferença entre o grupo linguístico do falante e o da comunidade da língua-alvo. As relações entre ambos os grupos são, normalmente, vistas como fluidas e constantemente negociáveis. Para estes autores, o perfil do falante menos apto para adquirir a segunda língua é caracterizado por ter uma forte identificação com o seu próprio grupo, por realizar comparações inseguras relativamente ao outro grupo linguístico, por sentir a sua comunidade como algo que possui muita vitalidade e que tem um bom suporte institucional, por sentir as diferenças entre ambos os grupos de uma maneira rígida e separada e, ainda, por ter um estatuto inadequado dentro do grupo da sua comunidade linguística.

Outra forma de encarar esta problemática deve-se às teorias psicolinguísticas. Krashen (1977, 1981, 1982, 1985) cria um modelo linguístico explicativo da aquisição da L2 assente em cinco aspectos: (1) *aquisição-aprendizagem* faz uma distinção entre o que, na segunda língua, é considerado aquisição natural *versus* o que é considerado aprendizagem formal. A aquisição natural é um processo subconsciente que resulta de uma comunicação informal entre pessoas cuja língua é usada como um meio e não como um fim. A aquisição formal é um processo consciente, normalmente circunscrito a uma sala de aula. A distinção entre estas duas formas de aquisição é um aspecto crucial na educação das línguas. Permite diferenciar os métodos indutivos dos dedutivos, a aprendizagem na sala de aula da natural, a aprendizagem formal da língua da informal. Esta hipótese valoriza a utilização do método comunicativo e o papel da aquisição informal das línguas em sala de aula; (2) a *ordem natural* refere-se à estrutura gramatical que é adquirida numa ordem prevista por adultos e crianças, independentemente da língua que aprendem. Quando o falante começa uma situação de comunicação, a ordem-padrão aparece; (3) A *monitorização* ocorre quando há tempo suficiente, quando as regras de fala apropriadas são conhecidas e quando há pressão para comunicar correctamente e não só pelo sentido; (4) o *input* propõe que os falantes adquiram regras gramaticais de um nível superior, se forem expostos a elas, que é o resultado de um compreensível *input* linguístico e não de uma produção linguística; (5) o filtro afectivo - refere-se à existência de um filtro que determina o quanto uma pessoa aprende num ambiente linguístico formal ou informal. O filtro compreende factores afectivos como as atitudes em relação à língua, a motivação, a auto-confiança e a ansiedade. Este filtro afectivo influencia o desenvolvimento da aprendizagem da segunda língua e o nível de sucesso para ser bilingue.

As críticas feitas a este modelo (e.g. Larsen-Freeman, 1983) referem que existe uma distinção pouco clara entre aquisição e aprendizagem e que estes dois aspectos não podem ser

testados empiricamente. Krashen (1982) não explica os processos cognitivos subjacentes à aquisição e à aprendizagem, o que torna este modelo numa “caixa negra” da aquisição da linguagem. A noção de monitorização foi também criticada por Morrison e Low (1983) que afirmam não haver distinção entre a aplicação da regra gramatical e a existência de um sentimento subconsciente do que está certo ou errado numa situação de comunicação. Para estes autores, a teoria de Krashen não explica a variabilidade entre indivíduos na aprendizagem da língua.

Uma questão igualmente importante na aquisição da L2 é a da relação que se estabelece entre o conhecimento consciente da língua e o seu desempenho. Esta relação pode estabelecer-se de cinco formas: (1) por *skill-building*, em que as regras são primeiro aprendidas conscientemente e só de seguida são gradualmente automatizadas através da prática (e.g. McLaughlin, 1987, 1990a, 1990b; Sharwood Smith, 1981); (2) por *simple output*, em que a linguagem é adquirida como resultado da prática do *output* entre a fala e a escrita (e.g. Chaudron, 1988); (3) por *output plus correction*, em que a aquisição da linguagem é feita por tentativas relativamente a novas regras ou novos itens de vocabulário na produção. Assim, se se receber *feedback* negativo, muda-se a hipótese consciente sobre a regra ou a nova palavra (e.g. Lightbown, 1991; Lightbown & Spada, 1990); (4) por *comprehensible output*, em que se adquire uma nova língua quando se quer produzir uma mensagem, mas não se é compreendido em termos conversacionais e então ajusta-se o *output* tentando uma nova versão da regra que está a ser aprendida (e.g. Pica, 1988; Swain, 1985). Pressupõe-se que a aquisição da L2 provém da prática de produção. Os dois primeiros aspectos têm um papel na aprendizagem explícita consciente da L2; os dois últimos implicam uma informação negativa (implícita ou explícita) nas representações da língua do falante; (5) por *input processing*, em que o importante, pelo contrário, são as estratégias e os mecanismos desenvolvidos pelos falantes para processar o *input*. Os falantes concentram-se nos itens lexicais e no modo como processam o *input* do significado, antes de processarem a forma.

3.3. O processamento do léxico

Em relação ao processamento do léxico, os modelos conexionistas ajudam a explicar como o referente inicial do vocabulário da L2 será a estrutura conceptual mais completa da palavra correspondente na L1. O modelo conexionista explica como os traços fonológicos da L1 serão reconfigurados e transferidos como segmentos iniciais da L2 (e.g. Hancin-Bhatt,

1994; Flege, 1987; Flege & Davidian, 1984). Assim, o falante da segunda língua começa a aprender com um léxico uma fonologia e um conjunto de construtos gramaticais parasitas. Com o tempo, a segunda língua torna-se uma língua de direito próprio. Para os bilingues que adquirem ambas as línguas durante a infância, esta passagem não se efectua, não havendo necessidade de atravessar um processo de conexões iniciais realizado através do transfer (De Houwer, 1995; Grosjean, 1982).

Uma palavra contém vários tipos de informação a que correspondem diferentes representações na rede cognitiva que estão, contudo, conectadas (e.g. McClelland & Rumelhart, 1981; Rumelhart & McClelland, 1982). Assim, e de acordo com o modelo da activação interactiva do reconhecimento da palavra, existem três níveis de representação da informação da palavra que estão interconectados: o ortográfico relativo à letra, o lexical para a palavra e o conceptual para o significado. Além das conexões existentes entre estes três níveis existem, também, conexões no sistema semântico de tal modo que uma representação conceptual produz uma difusão da activação a representações conceptuais com ela relacionadas.

Admite-se que o bilingue possui dois léxicos separados (Smith, 1997) surgindo a controvérsia, apenas, quando se trata de saber, nomeadamente, como esses dois sistemas se relacionam ou como se acede à representação conceptual que pode, por seu turno, ser vista como una ou dupla. A confirmação da existência de dois léxicos separados no bilingue veio, sobretudo, de trabalhos realizados a nível da neuropsicologia e de estudos de *priming* de repetição. Assim, Durgunoglu e Roediger (1987) referem que as tarefas de evocação que envolvem processos conceptuais e semânticos e apresentam resultados explicáveis pelo modelo de interdependência. Por outro lado, as tarefas que envolvem processos guiados por elementos, normalmente produzem resultados que são explicados pelo modelo de independência. Os trabalhos que usam paradigmas de *priming* e tarefas de decisão lexical ou tarefas de completar palavras sugerem que itens da mesma língua facilitam a recuperação de material da memória e que as condições de codificação que envolvem o processamento de traços perceptivos semelhantes produzem mais *priming*.

Durgunoglu e Roediger (1987) utilizaram, nos seus trabalhos, tarefas de evocação livre e de completar palavras. Num dos seus estudos, utilizaram 5 condições de codificação: os sujeitos viam palavras duas vezes em espanhol, em inglês ou em ambas as línguas. Os sujeitos viam, também, outras palavras em espanhol e inglês e escreviam a palavra equivalente em inglês, ou (2) viam a palavra duas vezes em espanhol e criavam uma imagem do seu referente. As condições que requeriam mais elaboração (e.g. a criação e a tradução)

implicavam que utilizassem um processamento guiado por conceitos. Os resultados de Durgunoglu e Roediger (1987) mostraram que, na evocação livre, a língua estudada não era importante. Criar e traduzir palavras e formar uma imagem do referente da palavra facilitava a recuperação. Contudo, a elaboração durante o estudo não melhorou os padrões de resposta na prova de completar palavras. Estes factos levaram os autores a admitir que o modo como os bilingues organizam as duas línguas em uma ou duas memórias depende do tipo de processamento exigido pelo tipo de tarefa.

Paradis (1987), ao reinterpretar os dados apresentados por Weinreich (1953), defende que o sujeito bilingue pode não ser totalmente coordenado ou composto, sendo possível haver relações entre os dois sistemas linguísticos, que vão da coordenação perfeita à amálgama total e propõe um modelo de armazenamento triplo. Segundo este modelo, um bilingue possui dois armazenamentos na memória, um para cada língua e uma representação conceptual comum mais geral. No entanto e contrariamente ao modelo hierárquico, nos dois armazenamentos lexicais estão contidos a forma (fonologia e propriedades sintácticas) mas também os significados das palavras. O armazenamento conceptual corresponde à experiência e informação conceptual do bilingue e contém representações mentais das coisas e dos acontecimentos. Cada item lexical determina que traços conceptuais são activados aquando do uso da palavra e activa igualmente um conjunto de traços conceptuais para obter uma representação mental do seu referente. A representação mental activada pelo item lexical diferirá da do seu equivalente de tradução, na medida em que são diferentes as características léxico-semânticas das palavras. Assim, se se pensar na palavra francesa *livre*, esta não activará igual representação mental que a inglesa *book*, considerada normalmente como seu equivalente de tradução. Se se pedir ao bilingue coordenado, por exemplo,

Bring me all the books which are in my desk

Apporte-moi tous les livres qui sont dans mon bureau

ele trará, no primeiro caso, livros e cadernos e, no segundo caso, só livros. Este facto é devido à perfeita delimitação que os bilingues fazem do sentido dos conceitos em cada uma das línguas faladas. De acordo com este modelo, o bilingue coordenado pode funcionar como um nativo nas duas línguas (Paradis, 1987).

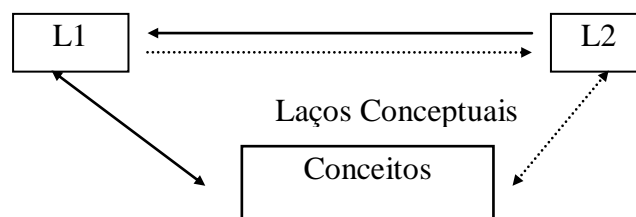
A noção de mediação conceptual foi posta em questão por alguns autores que propõem um modelo assimétrico da memória bilingue e sugerem que, tal como proposto pela “associação da palavra”, numa aprendizagem precoce da segunda língua, os indivíduos

medeiam a compreensão das palavras da segunda língua através da primeira o que implica que a L1 seja sempre dominante (Kroll & Curley, 1988; Kroll & Sholl, 1992). Os resultados sugeriram que, durante a aprendizagem da segunda língua, os sujeitos passam da utilização de uma estratégia de compreensão das palavras da segunda língua, através do acesso à primeira, para uma estratégia na qual os conceitos medeiam directamente a compreensão da segunda língua.

Kroll e Stewart (1990) puseram a hipótese de que a diferença nas duas formas de tradução, da L1 para a L2 e da L2 para a L1, reflectia a diferença de utilização dos planos lexical *versus* conceptual a ponto de a tradução da L1 para a L2 requerer mediação conceptual enquanto a tradução da L2 para a L1 se fazia através da mediação lexical. A assimetria observada nas latências de tradução levou estes autores a propôr que a força das conexões entre representações lexicais e conceptuais difere segundo as diferentes línguas do bilingue, como uma função da fluência na L2 e uma relativa dominância da L1 para a L2. Os laços lexicais da L2 para a L1 deveriam, hipoteticamente, ser mais fortes que os laços lexicais da L1 para a L2, ao contrário dos laços conceptuais, mais fortes na L1 que na L2.

Em 1994, Kroll e Stewart fizeram uma revisão do modelo proposto anteriormente sobre a representação lexical e conceptual na memória bilingue e reformularam algumas explicações para os dados obtidos em determinados trabalhos (c.f. Kroll & Stewart, 1990, 1994), referindo que a organização semântica das listas apresentadas nas experiências tem um efeito significativo apenas quando os sujeitos traduzem da L1 para a L2. Estes resultados mostraram que o percurso desta tradução requer um processamento conceptual (Figura 3).

Figura 3 - Modelo revisto da representação lexical e conceptual na memória bilingue (Adaptado de Kroll & Stewart, 1994).



A distinção entre os processos guiados por elementos e os guiados por conceitos permite que se utilizem tarefas para avaliar os dois processos na memória bilingue. As tarefas conceptuais avaliam a representação conceptual e semântica da palavra no bilingue. As tarefas guiadas por elementos envolvem, por outro lado, os padrões de identificação específica das línguas ou os seus traços ortográficos (Watkins & Peynircioglu, 1983).

Em alguns estudos realizados com pacientes bilingues afásicos (e. g. Paradis, 1977; Albert & Obler, 1978), verificou-se que (1) estes sujeitos podem deixar de funcionar numa das línguas e não ter perdas semelhantes na outra, (2) o mesmo indivíduo pode sofrer diferentes tipos de afasia em cada uma das línguas e (3) os padrões de recuperação para cada uma delas podem diferir. Estes factos apontam no sentido de se admitir que as duas línguas estão neurofuncionalmente separadas sem que isso implique que, do ponto de vista anatómico, a sua representação seja distinta ainda que servida por diferentes circuitos neuronais. Os sistemas linguísticos, particularmente, não apresentam uma lateralização distinta.

O modo como os dois léxicos do bilingue se relacionam foi também objecto de vários trabalhos (e.g. Oliveira & de Sousa, 1998). A base de alguns desses estudos partiu, nomeadamente, da hipótese da associação da palavra, referida anteriormente, segundo a qual o bilingue, quando confrontado com palavras na L2, acede primeiramente ao equivalente de tradução na L1 que lhe permite o acesso a uma representação conceptual comum. Por outro lado, e de acordo com a hipótese da mediação conceptual, uma representação da L2 pode fazer aceder directamente às representações conceptuais o que explicaria que não houvesse diferenças na velocidade de processamento do bilingue para as duas línguas. Grainger (1993) afirmou que, no caso de línguas próximas que partilham o mesmo alfabeto, como o francês e o inglês, os equivalentes de tradução (por exemplo *tree/arbre*) podem ter uma representação semântica comum, mas têm de ter, obrigatoriamente, representações ortográficas distintas e que estão envolvidas na leitura destas palavras.

O modo como os dois léxicos se relacionam e a forma como se acede à representação conceptual única ou dupla pode estar dependente, mais especificamente no caso do reconhecimento visual da palavra, com o facto de uma palavra activar, no bilingue apenas um sistema lexical de cada vez ou ambos simultaneamente. Assim, face a uma palavra, interessa saber se o leitor bilingue faz, primeiramente, uma decisão sobre a língua dessa palavra e depois a envia para o léxico específico apropriado ou se há, de início, uma activação de ambos os léxicos ocorrendo a selecção da língua apenas posteriormente. Assim, alguns estudos apoiam a hipótese de que o léxico bilingue está estruturado de tal forma que apenas se

pode aceder a um sistema lexical de cada vez (MacNamara & Kushnir, 1971; Obler & Albert, 1978). Sugerem, nomeadamente, que os bilingues compreendem passagens de texto compostas inteiramente de palavras de uma só língua mais depressa do que passagens compostas de palavras das duas línguas. Quando a compreensão numa língua falha, devido à alternância de línguas, a comutação faz-se automaticamente para o *input* do sistema da outra língua (Oliveira & de Sousa 2000-a). Por esta razão, os sujeitos são mais lentos a ler passagens com mistura de línguas, devido ao tempo requerido para comutar entre os dois sistemas. Soares e Grosjean (1984) chegaram à mesma conclusão, ao verificarem que os bilingues demoravam mais tempo a tomar uma decisão lexical no modo de fala bilingue do que quando estavam no modo de fala monolíngue. Estes autores sugerem que os resultados do processamento lento advêm, não só do tempo requerido para a comutação de uma língua para outra, mas da sobrecarga imposta pela necessidade de activar um processador enquanto é desactivado o outro. Em suma, estes resultados referem-se ao facto de o léxico do bilingue estar fraccionado de acordo com a língua e a que a busca lexical se limita a uma língua em particular. Numa perspectiva alternativa a esta, defende-se que ambos os sistemas lexicais podem estar activados simultaneamente, independentemente da língua a que pertencem. De acordo com Beauvillain e Grainger (1987) e Grainger e Dijkstra (1992), o acesso inicial ao léxico, no processo de reconhecimento da palavra nos bilingues, é independente da língua. Quando uma palavra é apresentada, há inicialmente activação de ambos os léxicos, havendo uma selecção da língua somente numa fase posterior.

Grainger e Dijkstra (1992) apresentam duas hipóteses explicativas do reconhecimento visual da palavra nos bilingues: (1) a de rotulação, segundo a qual a informação fonológica, ortográfica, morfológica e provavelmente a sintáctica de uma língua está armazenada conjuntamente com cada representação lexical; (2) a de rede, segundo a qual esta informação está organizada juntamente com as representações lexicais em duas redes lexicais distintas. Nestas hipóteses está subjacente a noção de dicotomia das representações partilhadas/separadas, embora reformulada. Se o reconhecimento da palavra for concebido como um processo de pesquisa na memória lexical, então o contexto informativo da língua (a informação recebida sobre determinada palavra, numa língua ou noutra) reduz o espaço de pesquisa para metade, resultando numa maior economia de processamento. Assim, de modo a facilitar o uso deste contexto informativo da língua, a informação externa deve estabelecer contacto com o conhecimento armazenado sobre a língua na memória bilingue. Os bilingues têm uma informação externa, contextual, que diz respeito às palavras recebidas, quer numa língua, quer noutra. A questão expressa neste quadro põe-se quanto ao modo como esta

informação pode ser combinada a fim de armazenar o conhecimento sobre que palavras pertencem a uma língua e que palavras pertencem a outra (Grainger & Dijkstra, 1992)

3.4. Transferência de língua e alternância de códigos

“É no estudo da alternância de códigos que reside o aspecto mais importante da pesquisa bilingue. A alternância de códigos é o uso alternativo de duas ou mais línguas na mesma situação de conversação. Sob este termo genérico, perspectivam-se diferentes formas de bilinguismo. A alternância pode ocorrer nos actos de fala de vários indivíduos durante uma conversação, nas elocuições dentro de um único acto de fala e ainda dentro de uma simples elocução” (Milroy & Muysken, 1995, pp.7).

Até aos anos 60, a literatura catalogava todos os fenómenos de contacto de línguas, observados na produção bilingue, como interferência (e.g. Weinreich, 1953). A partir dos anos 70, toda a investigação neste domínio se vai basear em modelos linguísticos do funcionamento da linguagem e em modelos cognitivos da memória. Paralelamente a toda a controvérsia sobre o modo como os bilingues processam a linguagem, como a armazenam na memória, se possuem um ou dois léxicos e de que maneira são activados ou desactivados, os investigadores postularam a existência de uma comutação de línguas que permite ao bilingue utilizar ora uma ora outra, conforme estão num modo de fala monolíngue ou num modo de fala bilingue. Assim, vários trabalhos de investigação em áreas como a linguística e a psicolinguística, a sociolinguística e a neuropsicologia, vão contribuir para o aprofundamento do estudo no âmbito da alternância de códigos e para a explicação dos processos subjacentes à utilização de mistura de línguas. Contudo, e dado tratar-se de uma área muito recente de investigação, quer a nível dos sistemas linguísticos do bilingue, quer ao nível dos processos psicolinguísticos observados durante a percepção, compreensão e produção da língua (e.g. Muysken, 1995; Myers-Scotton, 1993, Romaine, 1989) verifica-se uma sobreposição de interpretações de fenómenos diferentes, que, aparentemente, parecem idênticos. Grosjean (1995), para justificar esta situação, apresenta o exemplo da palavra inglesa *baving* (do francês *baver - to dribble*) produzida num modo monolíngue, que será provavelmente o resultado da intrusão da língua desactivada (o francês) na língua falada (o inglês), e considerada uma interferência. No modo de fala bilingue, este caso pode ser considerado ou uma interferência ou o acesso normal de uma palavra no léxico menos activado e a sua integração na língua de base (como se se tratasse de um empréstimo). MacNamara e Kushnir (1971) demonstraram que, à medida que o número de alternâncias aumenta nas frases, o

tempo necessário para os sujeitos fazerem juízos de verdadeiro-falso sobre elas também aumenta. Concluem que a separação entre línguas inclui, de igual modo, a separação das representações dos significados das palavras. A maior parte dos bilingues alterna as línguas numa situação normal de discurso e esta alternância de códigos natural dura pouco tempo, não é arbitrária, mas é baseada em regras (Clyne; 1980; Pfaff, 1979; Poplack, 1980). Pfaff (1979) defende que este comportamento é governado por restrições semânticas e estruturais, resultado natural da rede das duas gramáticas. Sridhar e Sridhar (1980) concluíram que os sistemas das duas gramáticas são separados, mas interagem para formar frases com alternância de códigos. Clyne (1980) propôs que a alternância de línguas afecta apenas a estrutura de superfície da comunicação, enquanto o significado das palavras e das frases é armazenado num nível metalinguístico mais profundo de representação. Poplack (1980) afirma que a alternância de códigos é um discreto modo de falar com uma gramática discreta das línguas constituintes.

Grosjean e Soares (1986) afirmaram que a velocidade de acesso a palavras em situação de alternância de códigos dependia de muitos factores, tais como a frequência de ocorrência da palavra, o grau de semelhança fonética e semântica das palavras usadas na língua de base. Puseram a hipótese de que a adaptação de uma palavra de uma língua para outra demorava mais tempo do que fazer alternância de códigos, dado que a adaptação de uma palavra não preserva os traços fonéticos que ajudariam ao reconhecimento. Uma palavra comutada (ou alternada) deverá ser mais fácil de processar, porque mantém normalmente as suas características fonéticas que podem ser usadas pelo monitor da língua para orientar o sinal para os processadores apropriados e para o léxico.

Green (1986), baseado nos estudos sobre alternância de códigos e sobre afasias nos bilingues, afirmou que estes não podem simplesmente desligar e ligar as línguas quando o entenderem. Propõe que as línguas de um bilingue ou de um multilingue devem ter três níveis de activação: (1) selecção - a língua seleccionada controla o *output* da fala; (2) activação - a língua activa tem um papel importante na continuação do processamento, trabalha paralelamente à língua seleccionada, mas não tem acesso ao canal da fala que está a ser usado pela seleccionada e (3) latência - a língua em repouso está armazenada na memória a longo-termo, mas não tem um papel activo no processamento imediato da linguagem. Dependendo da situação, as línguas são seleccionadas, activadas ou postas em suspenso. Ainda segundo Green, uma língua está sempre latente e, algumas vezes, mais do que uma podem ser seleccionadas. Durante a produção da fala, as palavras que são escolhidas inicialmente são da língua seleccionada a partir da língua activa, se necessário, e eventualmente da língua latente

como último recurso e com considerável perda de tempo. Contudo, este modelo não esclarece completamente o modo como a alternância de códigos se efectua.

O estudo da gramática, através da noção de equivalência, vai tentar esclarecer esta questão. Quando se fala na activação das línguas, refere-se não somente aos itens lexicais, mas também aos lexemas e às unidades sub-lexicais, como as sílabas e os fonemas. A tipologia morfológica tem um papel importante na alternância de códigos, devido ao envolvimento da estrutura interna das palavras, assim como a equivalência tem para o estudo da alternância de códigos e da interferência lexical. A equivalência de gramáticas de duas línguas facilita o seu uso pelo bilingue e tem interesse para os estudos da segunda língua e para os que são feitos sobre a alternância de códigos ou a interferência. Pode existir equivalência de categorias (elementos lexicais, fonemas, estruturas de frases, traços morfo-sintácticos) ou de relações entre categorias (sintagmáticas - ordem da palavra na frase ou paradigmáticas-oposições equivalentes). Alguns autores (Sankoff & Poplack, 1981; Sankoff & Mainville, 1986) estudaram a alternância de códigos através das equivalências de categorias e afirmam que há uma relação entre os nós terminais e os não-terminais na árvore sintáctica das línguas envolvidas na alternância. Contudo, estas afirmações foram questionadas posteriormente, dado haver outros factores envolvidos na equivalência de categorias, como por exemplo, os pronomes clíticos e os não clíticos e alguns tipos de determinantes. Assim, a relação entre categorias nas diferentes línguas não seria exacta (Muysken, 1995). Este autor vai apresentar uma noção de equivalência mais alargada, que não se restringe só a noções gramaticais, mas pode ser concebida de um ponto de vista psicolinguístico e sociolinguístico, o que permitirá explicar processos de alternância de códigos em termos diacrónicos. Assim, segundo este autor, estudar-se-ão as diferenças nos padrões de alternância de códigos, nomeadamente, para casos em que um falante bilingue de uma dada comunidade não reconhece como equivalentes categorias de diferentes línguas enquanto um outro o poderá fazer.

O reconhecimento de equivalência de categoria poderá ser um passo importante para o processo de convergência sintáctica. A alternância de códigos só é possível, neste caso, (1) através da equivalência, (2) quando o elemento alternado está morfológicamente encapsulado por elementos funcionais da língua de base, (3) quando no momento da alternância a palavra pertencer a qualquer das línguas, como é o caso dos homófonos (exemplo: *in* em inglês, alemão ou holandês). Numa outra perspectiva, Myers-Scotton (1995) vem defender o *Matrix Language Frame Model* para a alternância intra-frases. Este modelo baseia-se na suposição de que a alternância intra-frases é feita através de um conjunto de princípios linguísticos

abstractos, presentes em diferentes comunidades linguísticas e baseados, possivelmente, em aspectos cognitivos. A explicação para a alternância de códigos ao nível das configurações de superfície reside nos processos de produção da língua com base no léxico. As estruturas gramaticais estão contidas em lemas, ou seja nas entradas abstractas no léxico mental de um falante (Levelt, 1989) e incluem os aspectos não fonológicos de um item de informação lexical. O nível conceptual, considerado o mais abstracto nível de produção da língua, é o responsável pela escolha dos lemas que vão ser activados. Assim, neste tipo de alternância de códigos, já está feita a decisão sobre que língua vai fornecer os lemas a serem activados. Quer no modo de fala monolíngue, quer no modo de fala bilingue, a “forma” da elocução vai depender de considerações pragmáticas e sócio-pragmáticas. Clyne (1980) afirma que o bilingue, ao usar uma palavra com características formais similares nas duas línguas, vai produzir uma comutação, ou seja, a activação expande-se de um lema da L1 para um lexema da L1 que partilhe características formais com um lexema da L2 que, por sua vez, vai activar os lemas da L2 conectados com ele. Há um limite para distinguir até que ponto uma língua pode ser activada ou desactivada. Dados de estudos com bilingues não equilibrados (de Bot & Schreuder, 1993) (e.g. residentes holandeses há muito tempo a viver nos Estados Unidos) mostram como é difícil desactivar uma língua que é usada com frequência, quando é preciso usar a língua menos frequente. O falante vai tentar falar holandês, mas o inglês está constantemente a interferir. Quando um falante tenta usar a sua primeira língua, os elementos da segunda não podem ser eliminados ou inibidos.

As pesquisas confirmam que o bilingue que usa códigos alternados com mais frequência, longe de ser considerado como se de dois monolíngues se tratasse, possui uma dupla competência que, segundo os casos, vai aumentando. A alternância de códigos deve mesmo ser considerada como um índice de uma elevada competência comunicativa em cada uma das duas línguas e não deve ser confundida com interferência. A primeira é um processo normalmente consciente, enquanto a segunda é um cruzamento involuntário entre as duas línguas. A interferência denota a aquisição incompleta de uma segunda língua, uma integração por empréstimo das palavras da segunda língua que são tratadas frequentemente com as mesmas regras da língua de empréstimo, quer a nível morfológico, quer a nível do comportamento sintáctico. Na alternância de códigos, as palavras ou grupos de palavras justapostas obedecem, umas, às regras de uma língua e, as outras, às da outra. Os falantes bilingues distinguem perfeitamente os dois códigos, quer seja ou não consciente a sua utilização no discurso ou numa frase de palavras de outra língua.

É difícil estabelecer um papel preciso para a dominância e a especificidade de uma língua na aquisição, sobretudo no que diz respeito ao tratamento neurofisiológico. Poder-se-á dizer que cada frase é primeiro construída parcialmente na língua dominante e só depois traduzida e articulada na outra língua? O facto de notarmos, com frequência, influências da língua dominante na produção leva-nos a aceitar esta teoria. Os locutores espanhóis têm tendência a dizer em francês: *un film que m'a plu*, mesmo sabendo que deveriam utilizar o *qui*, mas auto corrigem-se quando alertados. Uma interferência deste género é difícil de explicar, se não tivermos em conta que a produção desta frase implica, entre outras coisas, a formação de uma frase espanhola. O mesmo acontece com os locutores que falam com frequência uma língua estrangeira, utilizando quase inconscientemente estratégias de compreensão baseadas na língua materna e não na língua estrangeira.

Estudos mais recentes realizados no âmbito da neuropsicologia e da psicologia cognitiva, nomeadamente, com tarefas de *priming* de repetição permitiram verificar que há grande unanimidade em admitir que, nos bilingues, existem dois léxicos separados (Smith, 1997). Embora os trabalhos utilizem diferentes metodologias, um dos processos mais usados no estudo do acesso ao léxico está relacionado com o reconhecimento, nomeadamente visual, da palavra. Esta abordagem permite analisar se, face à apresentação de uma palavra, o sujeito bilingue activa apenas um ou os dois léxicos em simultâneo e se a língua de apresentação é mais ou menos importante do que os seus traços lexicais, nomeadamente morfológicos ou ortográficos. Relativamente a esta questão, os autores têm defendido a hipótese de apenas ser activado um léxico de cada vez (e.g. Soares & Grosjean, 1984) ou de que ambos são activados em simultâneo (e.g. Grainger & Dijkstra, 1992). Esta última perspectiva tem-se desenvolvido, quer do ponto de vista teórico, com a apresentação de modelos explicativos (e.g. Grainger & Dijkstra, 1992, Doctor & Klein, 1992), quer do ponto de vista experimental, utilizando, por exemplo, palavras homógrafas e cognatos nos seus estudos.

4. Mecanismos de processamento da linguagem nos multilingues

Partindo do princípio que a nossa população migrante possui competências linguísticas em mais do que uma língua, é consensual nos vários estudos feitos nesta área que os multilingues têm um único mecanismo de processamento da linguagem, que consiste numa base conceptual comum e em dois ou mais sistemas que interagem constantemente, não sendo

nenhum deles o sistema linguístico de um monolíngue (e.g. Kerswill, 2006). Assim, a língua estrangeira funcionará para a L1 como uma única forma de multicompetência e não em duas línguas com dois sistemas separados. A conceptualização e a formulação verbal estão inter-relacionadas na base conceptual comum. Se a base conceptual é dependente da língua e dominante na língua mais forte do falante multilíngue, a língua na qual tem lugar o desenvolvimento cognitivo é igualmente a língua dominante. A multicompetência está conectada à mediação conceptual (Kecskes & Papp, 2000). Para estes autores, as representações lexicais são dominantes, quando o aprendente adulto de uma língua estrangeira está ainda numa fase precoce de aprendizagem da língua estrangeira. Conforme vai aumentando a sua fluência na língua estrangeira, vai podendo integrar o sentido entre línguas (a mediação conceptual). Este processo implicará alterações na base conceptual, que se traduzem na reconceptualização, neutralização e modificação da estrutura conceptual de base de modo a acomodar a nova informação. Neste processo, chamado neutralização, os conceitos da L1 são modificados sob a influência dos conceitos da língua estrangeira. Os conceitos daí resultantes não pertencerão, nem a uma língua, nem à outra, mas estarão algures entre as duas. Os conceitos desenvolvidos desta maneira, ainda de acordo com estes autores, constituem a base para o único campo conceptual dos multilíngues.

4.1. 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 multilíngues (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

4.2. Diferentes aprendizagens/diferentes contextos de ensino

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 obvio 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 consequentes 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.

5. Conclusões

Como foi referido, os primeiros modelos de bilinguismo partiram de pressupostos trazidos das teorias psicológicas da memória que propunham basicamente duas hipóteses explicativas do funcionamento da memória bilingue (controvérsia armazenamento partilhado *versus* separado). Do mesmo modo, as teorias da aprendizagem influenciaram alguns estudos neste âmbito apoiando o modelo de memória partilhado e tentando demonstrar como a aprendizagem da palavra em uma língua afectava o modo como o seu equivalente de tradução na outra era aprendido mais tarde. Os modelos de processamento da informação permitiram, por outro lado, atender aos níveis de processamento e especificar as tarefas para as quais a memória funcionaria de forma partilhada e/ou separada. Estes avanços vieram dar resposta a

esta questão uma vez que, entre outros aspectos, distinguem níveis de representação lexical e semântica. É difícil estabelecer um papel preciso para a dominância e a especificidade de uma língua na aquisição, mas o processamento da informação constitui, inequivocamente, um utensílio poderoso para a explicação de factores de vária ordem, como ficou demonstrado ao longo do artigo.

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.

Referências bibliográficas

- Abdullah, K., Jackson, H. (1998). Idioms and the language learner: Contrasting English and Syrian Arabic. *Language in Contrast*, 1, s. l. 83-107.
- Albert, M. & Obler, L. (1978). THE BILINGUAL BRAIN. New York: Academic Press.
- 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.
- Beauvillain, C. & Grainger, J. (1987). Accessing interlexical homographs: Some limitations of a language-selective access. *Journal of Memory and Language*, 26, 658-672.
- Benson, P. (2001). TEACHING AND RESEARCHING AUTONOMY IN LANGUAGE LEARNING. Harlow: Longman.
- Besse, H. (1987). Langue maternelle, seconde et étrangère. *Le Français d'aujourd'hui*, n° 78.
- Boers, F. (2000): Metaphor Awareness and Vocabulary Retention. *Applied Linguistics* 21, 553-571.
- Cameron, L. 2003. METAPHOR IN EDUCATIONAL DISCOURSE. London: Continuum.
- Cenoz, J. (2001): The effect of linguistic distance, L2 status and age on crosslinguistic influence in third language acquisition. *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. (8-20). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2003). The role of typology in organization of the multilingual lexicon. In J. Cenoz, J.; B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.). *The Multilingual Lexicon*. (103-116). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Charteris-Black, J. (2002). Second Language Figurative Proficiency: A Comparative Study of Malay and English. *Applied Linguistics*, 23.
- Chaudron, C. (1988). SECOND LANGUAGE CLASSROOMS: RESEARCH ON TEACHING AND LEARNING. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Clyne, M. G. (1980). Triggering and language processing. *Canadian Journal of Psychology*, 34, 400-406.
- Cohen, A. (1998). STRATEGIES IN LEARNING AND USING A SECOND LANGUAGE. London: Longman.
- Cummins, J. (1984). BILINGUALISM AND SPECIAL EDUCATION : ISSUES IN ASSESSMENT AND PEDAGOGY. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1991): Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. *AILA-Review 8 (Reading in two languages)*. Amsterdam, 75 – 89.
- de Bot, K. & Schreuder, R. (1993). Word production and the bilingual lexicon. In R. Schreuder & B. Weltens (Eds.), *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam. Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Deignan, A., Gabryś, D., Solska, A. (1997). Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities. *ELT Journal* 51, 352-360.
- De Houwer, A. (1995). Bilingual language acquisition. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.). *The handbook of child language*. Oxford, UK: Blackwell.
- Dirven, R. & Verspoor, M. (1998). COGNITIVE EXPLORATION OF LANGUAGE AND LINGUISTICS. The Netherlands: John Benjamin Publishing.
- Doctor, E. A. & Klein, D. (1992). Phonological processing in bilingual word recognition. In R. Harris (Ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals*. Elsevier Science Publishers.
- 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.
- 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.
- Du Plessis, J., Solin, D., Travis, L. & White, L. (1987). UG or not UG, that is the question: A reply to Clahsen and Muysken. *Second Language Research*, 3, 56-75.
- Durgunoglu, A. & Roediger, H. (1987). Test differences in accessing bilingual memory. *Journal of Memory and Language*, 26, 377-391.

- Flege, J. (1987). Effects of equivalence classification on the production of foreign language. In James & Leather (Eds.), *Sound patterns in second language acquisition*. Dordrecht: Foris Publications.
- Flege, J. & Davidian, R. (1984). Transfer and developmental processes in adult foreign language speech production. *Applied Psycholinguistics*, 5, 323-347.
- Gardner, R. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition. In H. Giles and R. St. Clair (Eds.), *Language and Social Psychology*. Oxford: Blackwell.
- Gardner, R. (1983). Learning another language: A true social psychological experiment. *Journal of Language and Social Psychology*, 2, 219-239.
- Gardner, R. (1985). SOCIAL PSYCHOLOGY AND SECOND LANGUAGE LEARNING. London: Edward Arnold.
- Geeraerts, D. (2003). Decontextualising and recontextualising tendencies in 20th century linguistics and literacy theory. In: E. Mengel, Hans-Jörg Schmid & M. Steppad (Eds.). *Anglistentag 2002 Bayreuth*. (369-379). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Gilles, H. & Byrne, J. L. (1982). An intergroup approach to second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3 (1), 17-40.
- Glucksberg, S. (2001). UNDERSTANDING FIGURATIVE LANGUAGE. FROM METAPHORS TO IDIOMS. Oxford: OUP.
- Grady, J. (1997). Foundations of Meaning: Primary Metaphors and Primary Scenes. Unpublished PhD Dissertation, University of California, Berkeley.
- Grainger, J. & Dijkstra, T. (1992). On the Representation and Use of Language Information in Bilinguals. In R. Harris (Ed.). *Cognitive Processing in Bilinguals*. Elsevier Science Publishers.
- Grainger, J. (1993). Visual word recognition in bilinguals. In R. Schreuder & B. Weltens (Eds.). *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam. Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Grainger, J. & Dijkstra, T. (1992). On the Representation and Use of Language Information in Bilinguals. In R. Harris (Ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals*. Elsevier Science Publishers.
- Green, D. W. (1986). Control, activation and resource: a framework and a model for the control of speech in bilinguals. *Brain and Language*, 27, 210-223.
- Gregg, K. (1989). Second language acquisition theory: The case for a generative perspective. In S. Gass & J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Grosjean, F. (1982). LIFE WITH TWO LANGUAGES: AN INTRODUCTION TO BILINGUALISM. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, 467-477.
- Grosjean, F. & Soares, C. (1986). Processing mixed language : Some preliminary findings . In J. Vaid (Ed.), *Language processing in bilinguals: Psycholinguistic and neuropsychological perspectives*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. In R. Harris (Ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals*. Elsevier Science Publishers.
- Hancin-Bhatt, B. (1994). Segment transfer: A consequence of a dynamic system. *Second Language Research*, 10, 241-269.
- Kanerva, P. (1993). Sparse distributed memory and related models. In M. Hassoun (Ed.), *Associative neural memories: theory and implementation*. New York: Oxford University Press.
- 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.
- Kecskes, I. & Papp, T. (2000). FOREIGN LANGUAGE AND MOTHER TONGUE. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Kerswill, P. (2006). Migration and language. In K. Mattheier, U. Ammon & P. Trudgill (Eds.) *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An international handbook of the science of language and society*, 2nd edn., Vol 3. Berlin: De Gruyter.
- 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.
- Krashen, S. (1977). The monitor model for second language performance. In M. Burt, H. Dulay and M. Finicchio (Eds.), *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents.

- Krashen, S. (1981). *Second LANGUAGE ACQUISITION AND SECOND LANGUAGE LEARNING*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *PRINCIPLES AND PRACTICES OF SECOND LANGUAGE ACQUISITION*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *THE INPUT HYPOTHESIS: ISSUES AND IMPLICATIONS*. London: Longman.
- Kroll, J. & Curley, J. (1988). Lexical memory in novice bilinguals: The role of concepts in retrieving second language words. In M. Gruneberg, P. Morris & R. Sykes (Eds.), *Practical aspects of memory, Vol. 2*. Chichester : John Wiley and Sons.
- Kroll, J. & Scholl, A. (1992). Lexical and Conceptual Memory in Fluent and Nonfluent Bilinguals. In R. Harris (Ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals*. Elsevier Science Publishers.
- Kroll, J. & Stewart, E. (1990). *Concept mediation in bilingual translation*. Paper presented at the 31st Annual Meeting of the Psychonomic Society, New Orleans.
- Kroll, J. & Stewart, E. (1994). Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual language representations. *Journal of Memory and Language*, 33, 149-174.
- Larsen-Freeman, D. (1983). Second language acquisition: Getting the whole picture. In K. Bailey, M. Long & S. Peck (Eds), *Second Language Acquisition. Research*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *METAPHORS WE LIVE BY*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In Andrew Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought*. (202- 251). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lambert, W. (1974). Culture and language as factors in learning and education. In F. Aboud and R. Meade (Eds.), *Cultural Factors in Learning and Education*. Bellingham, Washington: 5th Western Washington Symposium on Learning.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar, Vol. 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (1997). The contextual basis of cognitive semantics. In: J. Nuyts e E. Pederson (Eds.). *Language and Conceptualization*. (229-252). Cambridge: Cambridge University Press.
- Levelt, W. J. (1989). *SPEAKING: FROM INTENTION TO ARTICULATION*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Liceras, J. (1989). On some properties of the "pro-drop" parameter: Lookink for missing subjects in non-native Spanish. In S. Gass & J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lightbown, P. (1991). What have we here? Some observations on the influence of instruction on L2 learning. In R. Phillipson, E. Kellerman, M. Sharwood-Smith & M. Swain (Eds.), *Foreign second/ language pedagogy research*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448.
- 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.
- Mackey, A. (2006). Second language acquisition. In R.W. Fasold & J. Connor-Linton (Eds.). *An Introduction to Language and Linguistics*. (433-463). Cambridge: CUP.
- MacNamara, J. & Kushnir, S. (1971). Linguistic independence of bilinguals: the input switch. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10, 480-7.
- MacWhinney, B. (1989). Competition and lexical categorization. In R. Corrigan, F. Eckman & M. Noonan (Eds.). *Linguistic categorization*. New York: John Benjamins.
- Mazurkewich, I. & White, L. (1984). The acquisition of the dative alternation: Unlearning overgeneralizations. *Cognition*, 16, 261-283.
- McClelland, J. & Rumelhart, D. (1981). An interactive-activation model of context effects in letter perception, Part 1: An account of basic findings. *Psychological Review*, 88, 375-405.
- McLaughlin, B. (1987). THEORIES OF SECOND LANGUAGE ACQUISITION. London: Edward Arnold.
- McLaughlin, B. (1990a). Restructuring. *Applied Linguistics*, 11, 113-128.
- McLaughlin, B. (1990b). "Conscious" versus "unconscious" learning. *TESOL Quarterly*, 24, 617-634.
- Milroy, L. & Muysken, P. (1995). Introduction: code-switching and bilingualism research. In L. Milroy & P. Muysken (Eds.), *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. New York: Cambridge University Press.
- Morrison, D. & Low, G. (1983). Monitoring and the second language learner. In J. Richards and R. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*. London: Longman.

- Muysken, P. (1995). Code-switching and grammatical theory. In L. Milroy & P. Muysken (Eds.). *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge University Press.
- Myers-Scotton, C. (1993). *DUELLING LANGUAGES: GRAMMATICAL STRUCTURE IN CODE-SWITCHING*. Oxford: Clarendon Press.
- Obler, L., Albert, M. & Gordon, H. (1975). *Asymetry of cerebral dominance in Hebrew-English bilinguals*. Paper apresentado no 13th annual meeting of the Academy of Aphasia. Victoria: British Columbia.
- Oliveira, A.M., de Sousa, L (1998). *Análise de categorias de palavras num teste de fluência em bilingues de português/francês*, Poster apresentado nas *Journées de Réflexion sur le Plurilinguisme*. Universidade do Algarve;
- Oliveira, A.M., de Sousa, L (2000-a). *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.
- Oliveira, A. M. (2000-b). *Processamento da Informação em Bilingues*. Tese de Doutoramento. ICBAS. Universidade do Porto.
- Pfaff, C. W. (1979). Constraints on language mixing: Intrasentential code-switching and borrowing in Spanish/English. *Language*, 55, 291-318.
- Paradis, M. (1987). *THE ASSESSMENT OF BILINGUAL APHASIA*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paulston, C. B. (1992). *LINGUISTICS AND COMMUNICATIVE COMPETENCE*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pica, T. (1988). Interlanguage adjustments as an outcome of NS-NNS negotiated interaction. *Language Learning*, 38, 45-73.
- Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in English and y termino en español: Toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18, 581-618.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Blackwell Publishers.
- Rumelhart, D. E. & McClelland, J. L. (1982). An interactive-activation model of context effects in letter perception, Part 2: The contextual enhancement effect and some tests and extensions of the model. *Psychological Review*, 89, 60-94.
- Sankoff, D. & Mainville, S. (1986). *Code-switching of context-free grammars*. Ms. Université de Montréal.
- Sankoff, D. & Poplack, S. (1981). A formal grammar for code-switching. *Papers in Linguistics: International Journal of Human Communication*, 14 (1), 3-46.

Saville-Troike, M. (2006). *INTRODUCING SECOND LANGUAGE ACQUISITION*, Cambridge: CUP.

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning, *Applied Linguistics* 11/2: 17–46.

Schumann, J. (1978). *THE PIDGINIZATION PROCESS: A MODEL FOR SECOND LANGUAGE ACQUISITION*. Rowley; M. A.: Newbury House.

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.

Sharwood Smith, M. (1981). Consciousness raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, 2, 159-168.

Smith, M. C. (1997). How do bilinguals access lexical information? In A. M. de Groot & J. F. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*. (145-169). Mahwan, NJ, USA: Erlbaum Associates.

Soares, C. & Grosjean, F. (1984). Bilinguals in a monolingual and a bilingual speech mode: The effect on lexical access. *Memory and Cognition*, 12, 380-386.

Spolsky, B., Green, J. & Read, J. (1974). A Model for the Description, Analysis and Perhaps Evaluation of Bilingual Education. *Navajo Reading Study Progress Report 23*. Albuquerque: University of New Mexico.

Sridhar, S. & Sridhar, K. (1980). The syntax of psycholinguistics of bilingual code mixing. *Canadian Journal of Psychology*, 34, 407-416.

Storch, N. (1998). A classroom-based study: Insights from a collaborative text reconstruction task, *English Language Teaching Journal* 52: 291–300.

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.

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.

Thomas, M, (1991). Universal grammar and the interpretation of reflexives in a second language. *Language*, 67, 211-239.

Watkins, M. J. & Peynircioglu, Z. F. (1983). On the nature of word recall: Evidence for linguistic specificity. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 336-394.

Weinreich, U. (1953). *LANGUAGES IN CONTACT. FINDINGS AND PROBLEMS*. New York: Humanities Press.