

Língua de acolhimento, língua de integração

Maria José dos Reis GROSSO¹

Universidade de Lisboa

maria.reis@netcabo.pt

Resumo

Com o desenvolvimento dos trabalhos do Conselho da Europa e com uma Europa tendencialmente mais multilingue e multicultural, assiste-se ao emergir de termos que se impõem pela frequência ou (re)criam e fixam conceitos com reinterpretações, conforme as novas situações socioeducativas, como é o caso de “língua de acolhimento”, que, neste texto, é objeto de reflexão. A pertinência dessa questão desenvolve-se no seguimento de outras relacionadas com conceitos como língua materna, língua segunda, língua estrangeira, já consagrados na Linguística Aplicada e na Didática das Línguas Vivas. A indispensabilidade de se refletir hoje sobre esses conceitos é fundamental para a prática pedagógica e para o planeamento linguístico, reflexão coadjuvada pela proposta do *Quadro Europeu Comum de Referência* ao fornecer linhas de orientação em nível discursivo.

Palavras-chave: língua de acolhimento; língua materna; língua estrangeira; língua segunda

Abstract

With the development of language research within the Council of Europe and in a context of a stronger multilingual and multicultural Europe, we are witnessing the emergence of terms that are imposed by the frequency of their usage or that (re)create and set re-interpreted concepts according to new social and educational situations. Such is the case of the host language, a concept which is object of analysis

1 Doutora em Linguística Aplicada, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.

in this paper. The relevance of the issue is preceded by other issues related to concepts like native language, second language and foreign language, already comprised in Applied Linguistics and the Teaching of Modern Languages. Nowadays, the indispensability of studying these concepts is fundamental to the pedagogic practice as well as to the language syllabus and its planning. This idea is totally supported by the proposal of the “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching Assessment (CEFR)”, which provides the appropriate guidelines at the discourse level.

Keywords: host language, mother tongue, foreign language, second language

1. A educação em línguas, tempo de mudança e de mobilidade

Num cenário de grande mobilidade, linguística e culturalmente diversificado, as mudanças conjunturais econômicas e sociopolíticas abrem caminho a novos públicos, a novos contextos de ensino-aprendizagem, dos quais resultam diferentes formas de ver a educação em línguas.

No espaço de três décadas, com o contributo do desenvolvimento dos trabalhos do Conselho da Europa e com uma Europa cada vez mais multilingue e multicultural, assiste-se ao emergir de termos que se impõem pela frequência ou (re)criam e fixam conceitos com reinterpretações, conforme as novas situações socioeducativas, como é o caso de língua de acolhimento², que neste texto é objeto de reflexão.

A pertinência dessa questão desenvolve-se no seguimento de outras relacionadas com conceitos como língua materna (LM), língua segunda (L2), língua estrangeira (LE)³, conceitos já consagrados na Linguística Aplicada

2 Língua de acolhimento, designação relacionada com o programa Portugal Acolhe. Este, criado pelo Estado português, desenvolveu, a partir de 2001, cursos de português dirigidos exclusivamente a imigrantes adultos. (CABETE, 2010, p. 9 e 196). Veja-se também Ançã (2003).

3 Os conceitos de língua materna, língua segunda, língua estrangeira são recorrentemente usados, redefinidos e têm sido objeto de larga reflexão em vários estudos (citamos, entre outros autores e outros estudos, para LE, ALMEIDA FILHO, 1993, p. 11-12; para LE/L2, ALMEIDA FILHO, 2007, p. 33-34; para LM e LM-L2, ANÇÃ, 1991, p. 59-60; ANÇÃ, 1999, p. 1-4; para LM, L2 e LE, GROSSO, 2005, p. 608; para LE e LM, XAVIER; MATEUS, 1990, p. 229-231).

e na Didática das Línguas Vivas, e ainda outros, como recentemente o de língua adotiva⁴.

A indispensabilidade de se refletir hoje sobre conceitos como língua de acolhimento a par de língua estrangeira (tomando-se consciência sobre as suas implicações na prática pedagógica e no planeamento linguístico) é coadjuvada pela proposta do *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR) de fornecer linhas de orientação capazes de “ultrapassar as barreiras da comunicação entre profissionais que trabalham na área das línguas vivas, provenientes de diferentes sistemas educativos na Europa” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 19). É também o QECR que assumimos como quadro de referência, principalmente na análise das necessidades comunicativas do público-aprendente,

a qual se integra numa abordagem orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29).

O conceito de língua materna faz alusão à língua da primeira socialização, que tem geralmente a família como principal transmissor. No *Dicionário de termos linguísticos* de Xavier e Mateus (1990, p. 230,231), a língua materna é definida como a “língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e uso”, já a língua estrangeira é definida como a “língua não nativa do sujeito por ele aprendida com maior ou menor grau de eficiência”. A língua estrangeira não é a língua da primeira socialização, é uma outra língua com a mundividência de uma outra sociedade. É a língua e a cultura do outro que, por várias razões, sempre suscitaram grande curiosidade; a

4 A noção de *língua adotiva* pretende que todos os europeus sejam incentivados a escolher livremente uma língua distintiva, diferente da sua língua identitária e diferente também da sua língua de comunicação internacional (PROPOSTA DO GRUPO DE INTELLECTUAIS PARA O DIÁLOGO INTERCULTURAL CONSTITUÍDO POR INICIATIVA DA COMISSÃO EUROPEIA, 2008, p. 10).

testemunhá-lo estão os vários métodos de ensino das línguas e a procura, durante séculos, do método ideal de ensino da língua estrangeira. O ensino-aprendizagem das línguas tem uma longa história (GERMAIN, 1993) e cruza-se com várias áreas disciplinares, nomeadamente as da tradução, que facilitaram, muitas vezes, um passar da *não comunicação* à *comunicação*. O conceito de *língua estrangeira* pode também ser politicamente marcado, omitido, como nos contextos coloniais, pelo fato de uma única língua (a do colonizador) ser a reconhecida. Também há quem evite o próprio termo de *língua estrangeira*, por considerar que esta designação era, por si própria, ostracizante do outro⁵. No entanto, *língua estrangeira* indicava sobretudo a língua não nativa, que tinha de ser aprendida e ensinada de acordo com determinados procedimentos metodológicos; os *Níveis Limiares*, designadamente *Threshold Level* (1975), *un Niveau Seuil* (1976), *un Nivel Umbral* (1979), *Kontaktschwelle* (1980), *Livello Soglia* (1981), *Nível Limiar* (1988) (CASTELEIRO et al., 1988, p. 3) destacam o papel da *língua estrangeira*, lançando o seu ensino-aprendizagem como uma organização sistêmica de vários fatores que, por sua vez, fundamentam as bases para o estabelecimento futuro dos conteúdos programáticos das línguas vivas. Também o conceito de língua segunda tem um longo passado. E sendo plurissignificativa, é definida como a língua de escolarização, que contribui para o desenvolvimento psicocognitivo da criança num contexto em que a língua-alvo é língua oficial. É também entendida como a segunda língua, que, a seguir à língua materna, melhor se domina; em Cuq (2003, p. 109), a língua segunda tem um significado próprio, conforme os países onde ocorre, estando também ligada aos *adultes migrants* que se instalam na França. Em sociedades marcadas pela mobilidade, pelo multilinguismo e por falantes tendencialmente plurilingues e pluriculturais, surgirão certamente novos conceitos que deverão dar conta dessa diversidade.

5 Sobre essa questão, Dabene (1994, p. 28-38) problematiza o fato de uma língua ser mais ou menos estrangeira, dependendo dos que estão em situação de aquisição ou de aprendizagem.

2. Do Projeto Línguas Vivas ao QECR

Em Portugal, no período pós-25 de abril de 1974, vive-se um clima de grandes contrastes, buscam-se formas democráticas de ver a educação, pautadas por idealismo e contradição, reflexo da realidade social. A abertura ao exterior, às novas ideias, é contrariada por um velho conhecimento separado da aplicação prática; o imobilismo da *cientificidade teórica* dificilmente consegue ser concretizado, mas para fazer face às novas realidades era e é urgente uma mudança na educação, que trará reflexos significativos para o ensino-aprendizagem das línguas, de um modo geral, em toda a Europa.

Na década de 1970, os princípios do Projeto Línguas Vivas do Conselho da Europa (RICHTERICH, 1983, p. 63-66) influenciam o ensino-aprendizagem das línguas (LE) por meio da elaboração de *Níveis Limiares*. Em Casteleiro et al. (1988, p. 3) salientam-se, como princípios, no *Nível Limiar* (para o ensino-aprendizagem do português como língua segunda/estrangeira), “a centragem no aprendente, o sistema de unidades capitalizáveis e a concepção comunicativa da competência visada”. A construção da cidadania europeia só pode erigir-se pela diversidade linguística e cultural, não só por si, mas também como modelo de abertura ao mundo. O ideal *intercultural* europeu terá como corolário o *Quadro Europeu Comum de Referência*, que indica a todas as línguas europeias (e não só) um futuro comum, plurilingue e pluricultural, componente fundamental para uma identidade europeia⁶.

É ainda nesse período que Portugal, tido como país tendencialmente monolíngue e monocultural (apesar da sua diversidade), se assume e se transfigura em multilingue e multicultural, atenuando-se a vertente de país de emigração e acentuando-se a de país de acolhimento.

O âmbito conceptual de “imigrante” e de “estrangeiro” abrange vários componentes comuns, e talvez por isso tendem a confundir-se e

6 *Carta Europeia do Plurilinguismo*. Disponível em: <<http://www.obervatoireplurilinguisme.eu>>. Acesso em: 02fev. 2011.

a frequentemente serem utilizados como sinônimos. Trata-se, porém, de universos distintos e, como tal, também no ensino-aprendizagem de línguas é necessário ter em conta essa diferença.

3. Portugal, país de acolhimento

As causas das migrações são múltiplas e também refletem os tempos atuais, como “globalização, questões demográficas, violação dos direitos, desemprego, desorganização das economias tradicionais, perseguições, discriminação, xenofobia, desigualdades económicas entre os países e entre o hemisfério norte e o hemisfério sul”⁷. Seja qual for a razão (política, econômica, familiar ou outra), quem chega precisa de agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar. Raramente alguém deixa o seu espaço de afetos se não tiver uma forte motivação que passa muitas vezes pela própria sobrevivência e pela melhoria das condições de vida, o que leva a uma mobilidade⁸ que afeta todas as áreas da vida de quem se desloca, principalmente na área laboral, pois nem sempre é coincidente entre o país de origem e o país da língua-alvo.

Como país de acolhimento, Portugal ganha em diversidade linguística e cultural; no pós-25 de abril, salienta-se um movimento migratório dos países africanos de expressão portuguesa, numa primeira fase, Angola e Cabo Verde, respectivamente por motivos políticos e motivos econômicos, seguindo-se também Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe. No final da década de 1990, há um acréscimo de novos fluxos migratórios, atingindo, perto do ano 2000, uma importância significativa na dinâmica da população; são fluxos marcados pelas migrações do Leste Europeu, com destaque para a Ucrânia.

7 *Glossário do Instituto Migrações e Direitos Humanos*. Disponível em: <<http://www.migrante.org.br/glossario.htm#migração>>. Acesso em: 07 mar. 2011.

8 “Com a adesão de dez novos Estados-Membros em 2004, uma parte da imigração passou a ser assimilada à mobilidade interna”. Cf. *Imigração, integração, emprego*, síntese da legislação da União Europeia. Disponível em: <http://europa.eu/legislation_summaries/other/c10611_pt.htm>. Acesso em: 07 mar. 2011.

4. Caracterização dos novos públicos

Até 2000, a maioria dos imigrantes extracomunitários vem principalmente dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP).

De acordo com o *Relatório de imigração, fronteiras e asilo – 2009* (ATAÍDE; TORRES, 2010, p. 27), as nacionalidades mais representativas (além do Brasil, que tem o português como língua materna) são: “Ucrânia, Cabo Verde, Roménia, Angola, Guiné-Bissau e Moldávia, que, conjuntamente, representam cerca de 71% da população estrangeira com permanência regular em território nacional”. A essas se juntam outras nacionalidades que vão constituir um *puzzle* de diversas línguas maternas pertencentes a diferentes famílias linguísticas, como línguas eslavas, línguas indo-arianas, línguas semíticas, línguas crioulas (crioulos afro-portugueses), línguas sino-tibetanas (é de realçar, neste último grupo, a língua chinesa, designação que abrange não só o chinês/mandarim, mas também outras línguas como o cantonês e o xangainês ou wu).

O público que contacta o português como língua de acolhimento é muito heterogêneo, sendo essencial para a sua compreensão uma análise individualizada. No entanto, dada a necessidade de encontrar pontos comuns para o conhecimento desse público como utilizador e aprendente do português, é possível agrupar alguns fatores e variações para a sua caracterização:

1. Variação do nível da proficiência em língua portuguesa, principalmente quando da chegada a Portugal, nível que também difere de outras subvariáveis: a variação do tempo de exposição à língua, maior ou menor tempo de imersão linguística, seja em contextos em que o português é língua materna ou língua segunda (língua oficial e de escolarização).
2. Variação de conhecimentos da sua língua materna e da sua própria cultura, o que se refletirá de forma significativa na aprendizagem da língua portuguesa.

3. Variação de conhecimento e de uso de outras línguas, destacando-se entre estas as línguas europeias, e neste grupo as línguas novilatinas, as quais facilitarão certamente uma aprendizagem mais rápida, por meio do *transfer* de estratégias de comunicação e de aprendizagem.
4. Considera-se particularmente relevante a variação socioeconômica, com a subvariação profissional, nomeadamente a profissão exercida no contexto de origem e no de acolhimento (GROSSO; TAVARES; TAVARES, 2008a).

São ainda de considerar outros fatores que podem ser determinantes em relação à aprendizagem da língua-alvo, como a atitude em relação à cultura, ao país, à língua-alvo e aos seus falantes. Embora este artigo se restrinja ao público adulto, faz-se relevante mencionar que resultados encontrados com um público mais jovem (ou infantil) que, de acordo com os dados da *Caracterização nacional dos alunos com língua portuguesa como língua não materna em Portugal*, tem “230 línguas diferentes para 140 minorias identificadas”⁹. Com 50% da imigração de proveniência africana, é nesses jovens que são mais visíveis as dificuldades de integração social e escolar, ligadas não só com a língua portuguesa, mas especialmente com as matérias curriculares (PEREIRA, 2003, p. 75).

5. Integração e necessidades comunicativas

5.1. O domínio profissional

A língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda. Para o público-adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo.

9 Cf. Departamento da Educação Básica (2003, p. 11).

Ao se operacionalizar a língua de acolhimento em conteúdos de ensino-aprendizagem, o seu âmbito ultrapassa largamente o domínio profissional; contudo, o nível de integração passa por essa área, as necessidades comunicativas estão ligadas a tarefas que divergem da cultura de origem, sendo desconhecidas quando correspondem a um novo tipo de trabalho ou a uma nova maneira de o realizar. A atividade laboral distribui-se pelo comércio, restauração, construção civil, ensino, serviços de limpeza, decoração, saúde, medicina, enfermagem, além de outras, como as profissões ligadas à indústria e à agricultura (GROSSO; TAVARES; TAVARES, 2008a). Ou ainda o aparecimento de outro tipo de atividade laboral (centros de acupuntura, escolas de artes marciais, como no caso da comunidade chinesa).¹⁰

5.2. Dos direitos

O ensino da língua do contexto de acolhimento é um direito consagrado na *Carta social europeia* de 1996, empenhando-se os membros do Conselho da Europa “a favorecer e a facilitar o ensino da língua nacional do Estado de acolhimento ou, se neste houver várias, de uma delas, aos trabalhadores migrantes e aos membros das suas famílias”.¹¹

O direito ao ensino/aprendizagem da língua de acolhimento possibilitará o uso dos outros direitos, assim como o conhecimento do cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão. Desse modo, o ensino das línguas insere-se atualmente num modelo de educação que acompanha as mudanças sociais, as questões étnicas e culturais e que tem como finalidade a reconstrução de uma sociedade mais justa, humana e intercultural. Delors et al. (1996) enfatizam a importância da educação na construção da liberdade, da justiça e da paz, das quais resultarão melhores formas de agir em relação à erradicação da pobreza e da discriminação.

10 Cf. Rocha-Trindade (2005).

11 *Carta social europeia*, 3 de maio de 1996, subscrita por Portugal nesse ano e ratificada em 2001: *Diário da República*, n. 241/17 out. 2001.

Também no âmbito da missão da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) se encontra “a expansão e a melhoria da qualidade da educação, como direito fundamental do indivíduo e instrumento essencial para uma política de diálogo entre os cidadãos e os Estados”¹². O que remete para os direitos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, na qual “a educação deve promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, grupos raciais e religiosos” (Art. 26). Assuntos que têm sido objeto de reflexão na agenda do debate político e público europeu sobre a imigração¹³.

Além da língua, a partilha e compreensão de comportamentos, atitudes, costumes e valores exigem um trabalho conjunto de ambas as partes, abrangendo os que chegam e os que acolhem. O que se revela particularmente importante, sobremaneira no processo de ensino-aprendizagem, ocorre geralmente no contexto da cultura dominante, com uma estrutura etnocêntrica que desconhece as características e a realidade do público-alvo, o que não raramente contribui para a própria não adaptação desse público no contexto de acolhimento. Nesse sentido, ganha particular importância a interação em diferentes setores da vida social (domínios privado, público, educativo e profissional) (CONSELHO DA EUROPA, 2001) como fator fundamental no desenvolvimento das competências de comunicação que ultrapassam largamente os conhecimentos e saberes da competência linguística, sendo também pela interação social que o público-aprendente toma consciência de que tipo de mediação deve estabelecer com os falantes da língua-alvo.

12 Cf. <<http://portal.unesco.org/education>>. Acesso em: 07 mar. 2011.

13 No Conselho Europeu, realizado em Bruxelas no dia 15 de dezembro de 2006, os chefes de Estado e governo dos 25 consideraram as questões da imigração como uma das prioridades da União Europeia no início do séc. XXI, salientando-se a necessidade de políticas e de medidas concretas, mais rápidas e eficazes, no que respeita à integração e ao diálogo intercultural para a promoção de um tecido social mais coeso e humano (CONSELHO DA EUROPA, 2011).

5.3. Do imigrante para o cidadão

Para a integração temporária ou permanente no país de acolhimento, a comunicação na língua-alvo e o conhecimento da legislação dos países de chegada são elementos indispensáveis, porém, dentro de um modelo de sociedade intercultural, como refere Marques (2005, p. 7), “num processo interactivo, fundado na vontade mútua dos imigrantes e da sociedade de acolhimento onde estes têm participação social cultural e económica”. Para tanto, é fundamental o ensino-aprendizagem da língua de acolhimento, direito de todos os cidadãos, como acima foi referido, pois é ela que permite o acesso mais rápido à cidadania como um direito, assim como o conhecimento e a promoção do cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão. A proficiência na língua-alvo ultrapassa a motivação turística ou académica, interliga-se à realidade socioeconómica e político-cultural em que se encontra. O conhecimento sociocultural, a competência sociolinguística são importantes no desenvolvimento da competência comunicativa e servem como base de debate e de diálogo para uma cidadania plena e consciente, aspecto fundamental na língua de acolhimento. Segundo Arends (1995, p. 159), julgamentos errôneos de comportamentos “podem certamente impedir o desenvolvimento de uma relação entre pessoas pertencentes a culturas diferentes”, amplificando a falta de comunicação, a qual, por sua vez, concorre para a falta de evidência de uma inserção social atuante, coadjuvada geralmente por uma sub-representação política.

Orientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional.

A história de vida no passado e no presente abre um leque de hipóteses em que ensinante e aprendente cooperam e aprendem juntos, ultrapassam as questões do quotidiano, integram-se pelo bem-estar, pela confiança, e isso só pode ser alcançado pela língua de acolhimento. Na sua construção como objeto de estudo, é possível dizer que há “uma enorme teorização

que poderíamos reconhecer no construcionismo de um Freire, Piaget ou Vygotsky” (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 25).

6. Novo paradigma e documentos orientadores

Delors (1996, p. 42) refere que “a exigência duma solidariedade à escala mundial supõe que todos ultrapassem a tendência de se fecharem sobre si mesmos, de modo a abrirem-se à compreensão dos outros”. Aplicado esse novo olhar ao ensino-aprendizagem das línguas, o paradigma da abordagem intercultural passa pelo redimensionar da práxis pedagógica, evidenciando-se o ensinar como um processo reflexivo e interacional que tem em conta a gestão da diversidade linguística e cultural no espaço de ensino-aprendizagem, envolvendo todos os que fazem parte do processo educativo. Dentro desse novo paradigma para o espaço socioeconômico cultural europeu e mundial, e na mesma década, surgiu o QECR. Nele se adota uma abordagem orientada para a ação, assim, o aprendente de uma língua (não sendo recipiente) é, sobretudo, visto como utilizador e ator social na sociedade que o acolhe e, pelo poder dos *mass media*, tem potencial interveniente nos acontecimentos que ocorrem nos diferentes lugares do mundo. Segundo essa ordem de ideias, o QECR é o sustentáculo axial de uma política linguística europeia que propõe a promoção do plurilinguismo, incentivando a flexibilidade dos currículos escolares, criando uma cultura de ensino participada por todos (GROSSO, 2008, p. 2).

O desenvolvimento do português como língua de acolhimento (ensino-aprendizagem) integra-se plenamente nos princípios do QECR que propõem que

os enunciados das finalidades e dos objectivos da aprendizagem e do ensino das línguas deveriam ser baseados quer numa apreciação das necessidades dos aprendentes e da sociedade, quer nas tarefas, actividades e processos que os aprendentes necessitam de levar a cabo para satisfazer essas necessidades. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 185).

Considerando o contexto sociopolítico, verifica-se que nos termos do novo regime jurídico, o governo português concede a nacionalidade, *por naturalização*, aos estrangeiros que, entre outros requisitos, *demonstrem conhecer suficientemente a língua portuguesa*¹⁴. Este conhecimento suficiente em língua portuguesa foi traduzido pelo nível A2 do QECR, que abrange dois níveis: A1 (iniciação) e A2 (elementar). Nesse sentido, em Portugal, têm sido elaborados para o público referido documentos como *O português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento*, que se destina essencialmente a formadores/ensinantes de adultos (aprendentes não nativos, recém-chegados a Portugal, com proficiência nula ou mínima em língua portuguesa).

Os níveis de proficiência A1 e A2 para esse público adulto resultam da adequação dos descritores das competências do QECR.

No contexto de imersão, no qual o público-aprendente vive e trabalha, as tarefas ganham sentido e relevância, mobilizando competências que não são exclusivamente linguísticas, sugerindo formas de “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver juntos” (DELORS et al., 1996, p. 163).

Na mesma perspectiva foi elaborado o *Português para falantes de outras línguas: o utilizador independente no país de acolhimento* (GROSSO; TAVARES; TAVARES, 2009), que apresenta uma proposta de descritores nível B (B1 e B2) e, naturalmente, tipos de tarefas que poderão ser realizadas por um público com esse nível de referência. Assim, o utilizador independente refere-se ao nível B, que se subdivide em B1 – Limiar – e B2 – Vantagem.

Na língua de acolhimento, são privilegiadas áreas que promovem o conhecimento sociocultural, o saber profissional, a consciência intercultural, as relações interpessoais, bem como a partilha de saberes, favorecendo

14 Lei da Nacionalidade (Lei Orgânica nº 2 de 17 abr. 2006,) aprovada pela Assembleia da República no dia 16 de fevereiro de 2006, regulamentada através do Decreto-Lei nº 237-A de 14 dezembro 2006, entrando em vigor no dia 15 de dezembro de 2006 (disponível em: <http://www.acime.gov.pt/docs/Legislacao/LPortuguesa/Nacionalidade/Regulamentacao_Nacionalidade_DL237-A%202006_14Dezembro.pdf>).

a interagida e ultrapassando estereótipos pela interação e pelo diálogo intercultural (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Na atuação do formador/ensinante, as atividades e tarefas, baseadas na maioria das vezes em situações-problema, são significativas para o público-aprendente, tarefas que fazem apelo às competências gerais e comunicativas desse público, às dinâmicas do trabalho de grupo, a uma negociação baseada numa relação dialógica contínua e intercultural.

Mais do que desejável, é necessário que o ensino-aprendizagem da língua de acolhimento concretize o desafio proposto por Delors et al. (1996) de “ultrapassar a tendência de se fechar sobre si mesmo” e “abrir-se à compreensão dos outros”.

Sintetizando, o conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática.

Referências

ALMEIDA FILHO, José C. P. Maneiras de credenciar-se na área de ensino de português a falantes de outras línguas. In: ALMEIDA FILHO, José C. P.; CUNHA, Maria J. (Org.). *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 33-34.

_____. A abordagem orientadora da ação do professor. In: _____ (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 1997. p. 13-28.

_____ (Org.). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ANÇÃ, Maria Helena. Português: língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA E SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ÁFRICA E TIMOR. Lisboa. *Anais...* Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2003. p. 1-6.

_____. Português: da língua materna à língua segunda: conceitos e pressupostos. *Noesis*, n. 51. DGIDC: jul./set. 1999. p. 14-16. (Dossier).

_____. Língua materna e ensino. *Noesis*, n. 21. DGIDC: 1991. p. 59-60.

ARENDS, Richard. *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill, 1995.

ATAÍDE, João; TORRES, Maria J. (Coord.). *Relatório de imigração, fronteiras e asilo – 2009 (RIFA)*. Oeiras: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, 2010.

CABETE, Marta. *A aprendizagem da língua de acolhimento: a perspectiva do Portugal Acolhe*. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, PLE/PL2) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CASTELEIRO, João M. et al. *Nível limiar*. Strasbourg: Conseil de l'Europe; Lisboa: DLCP; ICALP, 1988.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas, aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA, 2001.

CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: CLE International, 2003.

DABÈNE, L. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette, 1994.

DELORS, Jacques et al. *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: ASA, 1996.

GERMAIN, Claude. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International, 1993.

GROSSO, Maria J. Língua segunda/língua estrangeira. In: CRISTÓVÃO, Fernando. (Org.). *Dicionário temático da lusofonia*. Lisboa: Texto Editores, 2005. p. 608.

_____. O papel do Quadro Europeu Comum de Referência na investigação do português a falantes de outras línguas. In: MATA, Inocência; GROSSO, Maria J. (Org.). *Pelas oito partidas da língua portuguesa*. Universidade de Macau, Instituto Politécnico de Macau, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, 2008.

GROSSO, Maria J.; TAVARES, Ana; TAVARES, Marina. *O português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento*. Lisboa: DGIDC; ANQ; IEF, 2008a.

_____. *O português para falantes de outras línguas: sugestões de actividades e exercícios*. Lisboa: DGIDC; ANQ; IEF, 2008b.

_____. *O português para falantes de outras línguas: o utilizador independente no país de acolhimento*. Lisboa. DGIDC; ANQ; IEF, 2009.

MARQUES, Rui. *Imigração em Portugal: uma visão humanista*, 2005. Disponível em: <http://ww3.scml.pt/media/revista/ver_14/Imigra%C3%A7ao.pdf>. Acesso em: 07 mar 2011.

NUNAN, David. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

PEREIRA, Anabela. *Educação multicultural*. Lisboa: ASA, 2003.

RICHTERICH, René. O projecto Línguas Vivas do Conselho da Europa – II. *Escola Democrática*, a. 6, n. 2, p. 63-66, out. 1983.

ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz. *Relatório projecto the Chinese business communities in Portugal*, 2005. Disponível em: <http://www.ieei.pt/files/Comunidades_Chinesas_Relatorio_FCT_5.pdf>. Acesso em: 07 mar2011.

TEIXEIRA, João T. *Mudança de concepções dos professores*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

XAVIER, Maria F.; MATEUS, Maria H. M. (Eds.). *Dicionário de termos linguísticos*. 2 vols. Lisboa: Edições Cosmos, 1990.

Bibliografia não comentada

CARTA EUROPEIA DO PLURILINGUISMO. Disponível em: <<http://www.obervatoireplurilinguisme.eu>>. Acesso em: 02 fev 2011.

CONSELHO DA EUROPA. Disponível em: <http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/pt/ec/92225.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2011. (Documentos sobre imigração).

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Caracterização nacional dos alunos com língua portuguesa como língua não materna*. Lisboa: DEB; ME, 2003. Disponível em: <http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/rm/caracterizacao_nacional_2002_lingua%20portuguesa%20com%20%20lingua.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2011.

GLOSSÁRIO DO INSTITUTO MIGRAÇÕES E DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <<http://www.migrante.org.br/glossario.htm#migração>>. Acesso em: 07 mar 2011.

IMIGRAÇÃO, INTEGRAÇÃO, EMPREGO: síntese da legislação da União Europeia. Disponível em: <http://europa.eu/legislation_summaries/other/c10611_pt.htm>. Acesso em: 07 mar. 2011.

PROPOSTA DO GRUPO DE INTELLECTUAIS PARA O DIÁLOGO INTERCULTURAL CONSTITUÍDO POR INICIATIVA DA COMISSÃO EUROPEIA, 2008. Disponível em: <http://ec.europa.eu/education/policieslang_doc/maalouf/report_pt.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2011.