

APRENDENDO PORTUGUÊS NO BRASIL - O COMUNICATIVO E O ESTRUTURAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS

Regina Lúcia Péret Dell'Isola

Há uma certa curiosidade da comunidade acadêmica sobre o funcionamento do curso de Português para Estrangeiros (PE) oferecido pelas instituições brasileiras e internacionais. As perguntas sobre esse curso giram em torno dos mesmos temas: que abordagem de ensino é adotada? Quais as técnicas de ensino de PE? Quais os materiais didáticos utilizados? Qual é o perfil do público alvo? As respostas a essas questões irão variar de acordo com as condições contextuais e situacionais da entidade que oferece o curso, com as características profissionais dos professores que trabalham nessa área, com a adequação dos métodos e técnicas a serem adotados e de acordo com grupo de alunos que freqüenta o curso de PE.

Este trabalho almeja fornecer uma visão do ensino de português para estrangeiros em contexto de imersão, destinado a adultos, residentes em Belo Horizonte, que procuram o curso de PE oferecido pela Universidade Federal de Minas Gerais com uma das seguintes finalidades:

- 1) aprender a se comunicar em língua portuguesa do Brasil;
- 2) aperfeiçoar suas habilidades comunicativas;
- 3) desenvolver a comunicação escrita.

Pretende-se, com este trabalho: a) apresentar as características gerais do ensino de português-segunda língua em aula comunicativa; b) apresentar considerações sobre o apoio de três livros didáticos que têm contribuído para o aprendizado da língua portuguesa do Brasil, conjugadas a uma análise crítica da experiência desenvolvida na UFMG no ensino comunicativo de português a estrangeiros de diversas origens e de diferentes línguas maternas (caracterizando-se multilinguais, as salas de aula); c) demonstrar como o estruturalismo está presente no processo ensino-aprendizagem de PE, coexistindo com a abordagem comunicativa em contexto de imersão.

Português - Segunda Língua

Segundo Ellis (1994), segunda língua refere-se a qualquer outra língua além da materna. O português aprendido no Brasil será considerado a segunda língua do estrangeiro aqui residente uma vez que é a língua das situações comunicativas, isto é, que representa um papel social na comunidade brasileira.

O objetivo mais geral do ensino de segunda língua, independentemente da abordagem adotada, é propiciar ao aprendiz o conhecimento dessa língua para fins de comunicação principalmente pelo fato de o mesmo encontrar-se em contexto de imersão: ele está exposto à língua no país que a utiliza enquanto código comunicativo. Assim, como o português é o meio de instrução e interação pessoal, dentro e fora da sala de aula, será considerado a segunda língua do aluno.

Essa situação implica um contexto aberto de comunicação, em que o aluno se integra em um determinado meio expondo-se às formas lingüísticas à

sua volta. Esse aluno procura o curso de PE ou porque está impossibilitado de interagir com o falante nativo (Grupo I: estrangeiro que não fala português, tem a língua como barreira que o impede a socialização e visa aprendê-la para superar essa dificuldade); ou porque não consegue expressar-se com a fluência que deseja (Grupo II: aluno que fala português e que almeja desenvolver suas habilidades lingüísticas em língua portuguesa); ou porque já trabalha ou frequenta o curso superior no Brasil e deseja desenvolver mais rapidamente seu desempenho oral e, sobretudo, o escrito (Grupo III: alunos que necessitam de escrever em português). Que tipo de procedimento didático pode suprir as necessidades de cada um dos três grupos?

A aula comunicativa de língua portuguesa

O ensino de PE é favorecido pelo fato de, independentemente do nível da turma a que pertence (Grupo I: principiantes, Grupo II: intermediário e Grupo III: avançado), o aluno estrangeiro está introduzido na cultura do país onde esta língua é falada. Procura-se trabalhar a sala de aula como um cenário de interações sociais autênticas: professores e alunos não fazem papéis simulados de outras pessoas em outros lugares, o ensino é temático uma vez que o processo de adquirir português - segunda língua está ligado às necessidades de cada grupo. Em geral, na sala de aula procura-se trabalhar um tema que possibilite ao aluno exercer uma escolha para se expressar oralmente ou por escrito como também procura-se favorecer a prontidão para ouvir e ler o esperado e o inesperado.

A aula de segunda língua não é mero exercício consciente de aprender formas lingüísticas codificadas numa seqüência lógica. Há evidências, em parte devido à natureza específica do que representa aprender uma outra língua, de que o procedimento gramaticalista pode dificultar e até mesmo impedir o desenvolvimento da competência comunicativa. Procura-se estabelecer um

plano geral para desenvolvimento da aula, tomando-se tópicos temáticos como amostras autênticas de língua portuguesa que vão ser oferecidas ao aluno para que ele organize seus conhecimentos adquiridos nessa língua.

Para Almeida Filho (1993), há quatro fases necessárias para a fruição da aula de língua em que a sala de aula torna-se lugar autêntico de ensinar e aprender conteúdos e procedimentos:

- 1) o estabelecimento de clima e confiança: em que se constrói o ambiente para o início dos trabalhos;
- 2) apresentação de insumo novo: resume-se na familiarização do aluno com amostras de uso da linguagem e conteúdo lingüístico;
- 3) ensaio e uso: é a culminância do esforço preparatório das fases precedentes, nessa fase, o aluno terá a oportunidade de ensaiar para a fluência e uso real;
- 4) pano: é o fechamento do período de trabalho com o re-conhecimento dos conteúdos enfocados e um sumário daqueles que eram ou se tornaram objetivos específicos da aula.

Segundo o autor:

O conjunto e articulação dessas fases deveriam ser capazes, se acoplados a um conhecimento sistemático do processo de aprender e ensinar línguas e uma concepção específica de linguagem humana, de atitudes de resistência (mesmo subconscientes) do aluno.

O professor de PE procura atender as necessidades e características do aluno que é quem ocupa o centro do processo ensino-aprendizagem. O planejamento do tópico a ser desenvolvido comunicativamente em sala deve seguir uma ordenação e graduação para que o material autêntico a ser trabalhado na aula esteja ao alcance do nível da turma e atenda às suas necessidades. Se, por um lado o contexto de imersão favorece a aquisição da língua portuguesa, por outro dificulta o estabelecimento prévio de um conteúdo

lingüístico a ser fixado. O aluno estrangeiro no Brasil traz para a sala questões sobre a língua a partir dos contatos externos à sala de aula, o professor não tem controle sobre o desenvolvimento da capacidade comunicativa do estrangeiro porque esta não se dá apenas a partir de seu desempenho em sala de aula. Muitos alunos sugerem que seja adotado um livro didático para complementação do seu conhecimento em língua portuguesa.

O apoio dos livros didáticos

Três são os livros didáticos que têm servido de apoio aos cursos de PE oferecidos pela UFMG para os grupos I (alunos iniciantes) e II (alunos de nível intermediário):

LAROCA, Ma. Nazaré, BARA, Nadime & PEREIRA, Sônia Maria. *Aprendendo o português do Brasil*. Campinas: Pontes, 1993.

COUDRY, Pierre & FONTÃO, Elizabeth. *Fala Brasil - português para estrangeiros*. 5. ed. Campinas: Pontes, 1994.

LIMA, Emma et alli. *Avenida Brasil - curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: E.P.U., 1991.

Esses livros são indicados para os alunos como suporte do aprendizado da língua. Uma vez que as turmas de PE se caracterizam pela heterogeneidade de línguas maternas, cabe ao aluno escolher o que mais se adequa às suas necessidades e qual atende à sua “cultura de aprender”. Alunos de diferentes origens, em uma única turma “multilingual”, são convidados a conhecer esses três materiais para escolher e adquirir pelo menos um, quando solicitam a indicação de livro didático.

Examinando-se esses três materiais didáticos procurou-se observar a) o nível de influência do estruturalismo no livro didático, através de sua apresentação pelos autores e da análise de seu conteúdo; b) a adequação dos conteúdos às necessidades comunicativas do aluno; c) a utilidade do livro para o ensino de português-segunda língua.

O nível de influência estruturalista

Existe uma influência estruturalista marcante nos livros *Aprendendo o português do Brasil* (APB), também encontram-se tarefas estruturais nos livros *Fala Brasil* (FB) e *Avenida Brasil* (AB).

No primeiro, APB, as autoras ressaltam:

o estruturalismo reconhece a necessidade de progressão e clareza dos objetivos a serem alcançados, inventários das dificuldades, dosagem do esforço de aprendizagem e do papel da repetição e memorização.

Nesse material, as autoras afirmam que procuraram aproveitar esses elementos estruturais visando ao contato do aluno com “situações reais de comunicação”. Os temas dos diálogos — Minha família; No café da manhã; No escritório; Que cara é essa; No restaurante; Alugando um apartamento; O carnaval de antigamente; Emendando o feriado; Rodrigo vai ao médico; Encontro no Shopping; O aniversário de Patrícia; Chamando o bombeiro; Você já foi à Bahia; as Atividades — exercícios diversificados como, por exemplo, ficha de dados de identificação, que tem por finalidade ampliar os recursos de aprendizagem e a *Expansão vocabular* — itens lexicais de uso cotidiano com vistas ao enriquecimento vocabular, relacionam-se à vida e à realidade. Há exercícios contextualizados, entretanto nem sempre está presente a contextualização das estruturas o que dificulta a memorização. Os exercícios descontextualizados ou imprecisos em que o aluno é levado a “treinar” estruturas isoladas levam ao desestímulo e à impossibilidade de memorização.

No segundo livro, FB, as 15 unidades lineares são apresentadas em dois blocos: as sete primeiras fundamentadas em situações (cumprimentar, apresentar, identificar, pedir, comprar, agradecer, responder, localizar, falar no telefone, pedir/dar informações, fazer reservas, fazer consultas, etc) e as oito seguintes têm textos como base para introdução de novas estruturas gramaticais. Os autores apresentam como eixo gramatical do livro o “verbo-ação” que é apresentado em cinco etapas:

- 1) Sistematização (modelo das terminações verbais);

- 2) Automação (perguntas e respostas);
- 3) Diálogos dirigidos (inserção da estrutura em contextos);
- 4) Encadeamento e Organização de idéias (orientação para produção oral e escrita);
- 5) Autonomia.

Visa-se o aprendizado do aluno e, para isso, as estruturas e situações são retomadas sempre que possível. Os autores elaboraram um índice gramatical em que constam os tópicos abordados em *Fala Brasil*. Segundo Coudry & Fontão (1994), esse sistema de índice adotado “possibilita uma utilização voltada às necessidades de cada aluno, não só as que se referem às situações, mas também as relacionadas às estruturas gramaticais”.

Essa característica favorece o manuseio do material pelo aluno estrangeiro em contexto de imersão. Ele pode consultar sozinho a unidade em que consta o item gramatical que pretende fixar. O livro lhe é útil como suporte de seu aprendizado, sobretudo porque a sistematização em FB é feita com base no uso efetivo da língua, procura-se conservar o caráter funcional da linguagem nos diálogos e nos exercícios, além disso são apresentadas características da cultura do Brasil, através de situações da vida cotidiana brasileira. Aliado ao estruturalismo, FB é material em que se propõe a contextualização dos exercícios dirigidos ao aluno estrangeiro, com o objetivo de favorecer ou mesmo viabilizar sua memorização.

A concepção didática do terceiro livro, AB, abre espaço para o comunicativo, o estrutural e o intercultural. Conforme expõe Bergweiler (1992):

o material apresentado em cada lição é ligado às atividades do dia-a-dia do adulto, mas não descuida do aspecto discursivo, fornecendo-lhe desde o início elementos de discussão e a possibilidade de expressar sua opinião.

Avenida Brasil compõe-se de 12 unidades, organizadas em lições com intenções comunicativas e temáticas (Por exemplo: *Tema da lição 06*: “o dia-a-dia dos brasileiros; o calendário brasileiro, poesia e arte”/ *Comunicação*:

relatar, falar sobre as atividades do dia-a-dia/ *Gramática*: verbos irregulares: ser, ir, estar, ter, fazer, querer, poder; pronomes pessoais; locuções adverbiais). Há preocupação dos autores em sistematizar gramaticalmente os temas comunicativos propostos no início das lições.

Em cada lição apresenta-se um tópico gramatical em que se mostram de forma concisa as estruturas e regularidades da língua, em seguida, essas estruturas são exercitadas nas várias atividades de dificuldade crescente. Segundo Bergweiler (1992): “a explicitação de regras gramaticais e a inclusão de exercícios estruturais permite e estimula a conscientização das estruturas da língua”

Nos três livros há preocupação em adequar-se os conteúdos às possíveis necessidades dos alunos estrangeiros.

As necessidades comunicativas do aluno em contexto de imersão

Como é possível determinar previamente as necessidades dos estrangeiros que procuram o curso de PE no Brasil? Como o professor deve fazer para adequar os conteúdos dos livros didáticos citados em suas salas de aula? Qual o limite entre o conhecimento lingüístico de uma turma de alunos iniciantes, intermediários e avançados? Como estabelecer o conteúdo programático de uma turma de nível intermediário?

Excetuando-se as necessidades básicas de comunicação (os primeiros contatos: cumprimentar, despedir, apresentar, dentre outros contatos sociais de natureza “superficial”), não há como priorizar as demais necessidades comunicativas do aluno em contexto de imersão. Em APB, “Rodrigo vai ao médico” na Unidade 9; em sala de aula, o aluno Jean-Baptiste precisa ir ao médico nas primeiras semanas de aula... Em FB, esse aluno poderá ir ao médico, após estudar a 7a. unidade e em AB, ele estudará a 7a. lição e estará apto a procurar um clínico. As necessidades apontadas pelos estudantes nem sempre são atendidas pelo material didático na seqüência nele proposta. Os

livros didáticos precisam ter uma ordenação de temas que, quase sempre, é desrespeitada em curso de imersão. Esses temas são acompanhados pelo tópico gramatical a ser estudado o que impede ao professor adotar o livro e ordená-lo à sua maneira de acordo com o grupo de alunos.

Outra questão a ser apontada é que parece desnecessário àquele que pretende usar a língua, o conhecimento da nomenclatura gramatical específica. Isso parece não ser necessário porque o conhecimento da forma gramatical será demonstrado através do desempenho do estrangeiro em situação de comunicação efetiva. A aprendizagem de uma língua abrange a aquisição da capacidade de compor frases corretas; essa capacidade depende do conhecimento de regras gramaticais da língua aprendida, o *usage* (Widdowson, 1989). Produzir frases corretas é manifestar o conhecimento do sistema lingüístico, sem contudo, ser necessária a explicitação dessas regras e o conhecimento da nomenclatura gramatical. Além disso é preciso que o aluno adquira compreensão discursiva, ou seja, compreenda em que circunstâncias e em que momentos essas frases são apropriadas a um contexto específico, o *use* (Widdowson, 1989).

Por que (não) adotar livro didático?

Os três livros citados, destinados ao ensino de PE, têm contribuído para a solidificação dos conhecimentos lingüísticos e comunicativos adquiridos em contexto de imersão; promovem a língua portuguesa do Brasil à comunidade internacional e propiciam o uso de recursos e técnicas tanto estruturalistas quanto comunicativas.

Observa-se que, na prática, o aluno estrangeiro não oferece resistência aos exercícios estruturais (muitas vezes rejeitados pelos professores). Segundo Rubin (1975) e Stern (1980) - apud Lombello (1989) - duas características apóiam "a inclusão de exercícios estruturais entre as atividades de ensino:

- a) a vontade de praticar, de repetir;
- b) a procura de padrões e regularidades".

Reconhece-se que a prática de base estrutural é necessidade natural do aprendiz. Por que, então, não adotar um dos livros didáticos em contexto de imersão? O que impede a adoção de qualquer desses livros didáticos em sala de aula (contexto de imersão)? Apesar de haver quem defenda o livro didático como centro do processo ensino-aprendizado de segunda língua, em uma abordagem comunicativa não há como estabelecer previamente quais as necessidades comunicativas do aluno, uma vez que, estando ele aprendendo o português no Brasil, passa por um processo contínuo de aquisição da segunda língua.

O planejamento das atividades é semanal, considerando-se o fato de que a maioria dos alunos está em contato com a língua portuguesa fora da sala de aula. Poucos são os alunos que só têm contato com o português na escola; mesmo vivendo em comunidades fechadas, eles têm acesso aos instrumentos da mídia brasileira (rádio, jornal, revistas e televisão).

Ao elaborar-se o material prevê-se a convivência do estrangeiro com brasileiros ou o contato com os diversos meios de comunicação de massa, o que leva ao conhecimento dos nossos costumes e a informações sobre nossa cultura. Explora-se o interculturalismo levando-se para a sala de aula temas para discussão dos aspectos culturais tipicamente brasileiros em contraste com os das diversas culturas dos alunos. Prioriza-se a interação em sala de aula. As informações “gramaticais” são fornecidas de acordo com uma progressão, por um lado, configurada pelos professores de PE, através de sua experiência adquirida, por outro lado, determinada pelo nível da turma e pelo seu ritmo de aprendizagem.

Almeida Filho (1989) apresenta uma lista ordenada de componentes gramaticais morfo-sintáticos do português que seriam necessários para o uso da língua num nível limiar. Esses itens, inicialmente levantados a partir de um elenco de funções comunicativas previstas para situações básicas de contato, podem servir de balizadores para a progressão, ordenados dos aspectos gramaticais a serem introduzidos nas diferentes turmas de PE. Os aprendizes procuram o curso de Português para Estrangeiros (contexto de imersão) com o

objetivo explícito de receber apoio sistematizador para o seu processo de aquisição.

Sobre os níveis limiares de proficiência

A proposta de Almeida Filho (1989), em que é apresentado um conjunto de inventários como fonte de recursos para buscar-se um nível limiar de proficiência, recebeu algumas críticas.

Parissé (1993), refletindo sobre sua experiência de implementação de cursos de PE e da utilização do conceito de nível limiar durante três anos, levantou algumas deficiências:

- a falta de precisão do conceito de limiar em função de objetivos e público;
- a falta de um critério de tempo que norteie o planejador de curso;
- e a falta de garantias para que o planejamento baseado em inventários conduza ao alcance dos níveis de competência desejados na língua alvo.

Em primeiro lugar, no curso de PE desenvolvido na UFMG, procura-se elaborar o programa de acordo com o público já inscrito e visando os seus objetivos apresentados previamente ao seu início e durante o processo de ensino. Assim, estabelecem-se “níveis limiares” para alunos das turmas de iniciantes, dentro das características de cada uma; para alunos das turmas de intermediário dentro das especificidades dos grupos de alunos; para a turmas de avançado, quase sempre alunos de curso superior, estabelece-se o “nível limiar para universitários”. Procura-se atentar para a especificidade do público e estabelecer critério de prioridade na escolha dos elementos dos inventários a serem trabalhados nos cursos. Reconhece-se que, em alguns semestres, há grupos extremamente heterogêneos, o que dificulta uma harmonia entre os objetivos dos seus componentes.

Em segundo lugar, Perissé (1993) aponta a dificuldade de estabelecer-se tempo definido para se alcançar um dado nível mínimo de competência comunicativa. É certo que, como, em curso de PE, está-se lidando com o ser

humano e cada aluno apresenta um ritmo próprio de aquisição de segunda língua, procura-se prever um cronograma mensal em que se espera que o aluno, ao término desse período, tenha adquirido competência comunicativa no conteúdo proposto naquele mês. Essa proposta em geral faz parte do inventário estabelecido por Almeida Filho, tem sido determinada pelo aluno, é seu objetivo a ser alcançado e, em geral, o é com rapidez por se tratar de aprendizado de português em contexto de imersão.

Finalmente, Perissé (1993) afirma que o planejamento de cursos com base em inventários e listas não é condição suficiente para que os participantes do curso atinjam os níveis de competência planejados. Entretanto, deve-se observar que a noção de nível limiar é proposta inicial a ser desenvolvida. A sua principal característica é o fato de ter sido formulada com uma noção explícita de competência comunicativa. A proposta de adotar-se um conjunto de inventários como fonte de recursos para buscar-se um nível limiar de proficiência, consideradas as ressalvas apontadas, vem sendo parcialmente adotada no programa de ensino de PE na UFMG, com resultados positivos.

Conclusão

Na aprendizagem formal do português-segunda língua, o aluno, em contexto de imersão, geralmente tem por objetivo a interação social com o falante nativo. Procura-se pautar o planejamento do curso de PE na UFMG na comunicação em língua portuguesa de acordo com os propósitos gerais da turma e as condições individuais dos alunos. Agrupados da maneira mais homogênea possível, os estrangeiros recebem em sala de aula textos autênticos (orais ou escritos), de acordo com o tema previamente selecionado e a partir desse material a aula acontece. Há preocupação em se trabalhar tópico gramatical sem, contudo, explicitá-lo, enfatiza-se o uso como instrumento de comunicação.

A sala de aula torna-se lugar autêntico de ensinar e aprender conteúdos e procedimentos. No processo ensino-aprendizagem da segunda língua, prioriza-se os preceitos da abordagem comunicativa que passa a coexistir com a estruturalista se, e somente se o aluno buscar o exercícios de formas grama-

ticais. Segundo Wilkins (1976): "A seleção de estruturas gramaticais é necessária sim, mas insuficiente em qualquer operação de ensino de línguas."

Aos aprendizes que sugerem a adoção de um livro didático para "complementarem" seus conhecimentos lingüísticos ou para exercitarem as estruturas da língua portuguesa, são apresentados três títulos que têm servido de apoio aos cursos de PE oferecidos pela UFMG para o grupo de alunos iniciantes e para o grupo de alunos de nível intermediário: *Aprendendo o português do Brasil*, *Fala Brasile* e *Avenida Brasil*. Nesses livros observa-se a presença de exercícios estruturais e a preocupação em se adequar os conteúdos a um possível público alvo. O que se verificou a partir da proposta dos autores desses materiais comentados no presente trabalho é a tentativa de desenvolver aspectos da abordagem comunicativa com o apoio do estruturalismo como fator de fixação e estruturas. Comprova-se isso na preocupação dos autores em contextualizar a maioria dos exercícios estruturais presente nos materiais didáticos analisados. O aprendiz que sente vontade de praticar, de repetir, que procura padrões é convidado a adquirir um ou todos os três livros, que lhe são apresentados como opções de qualidade para esse fim.

Uma das principais razões que impede a adoção desses livros didáticos em sala de aula parece ser a impossibilidade de adequação das necessidades apontadas pelo aluno em contexto de imersão e a seqüência das lições desses materiais. Não há como estabelecer previamente quais as necessidades comunicativas do aluno, estando eles aprendendo o português no Brasil, passam por um processo contínuo de aquisição da segunda língua. A maioria dos alunos está em contato com a língua portuguesa fora da sala de aula e tem acesso a estações de rádio, jornais, revistas e televisão nacionais, o que acelera a aquisição dessa língua.

Sabe-se que não é somente o que é ensinado explicitamente que é aprendido. Explora-se o interculturalismo levando-se para a sala de aula temas para discussão. Os níveis limiares de proficiência não vão exaurir o potencial comunicativo dos aprendizes, eles oferecem temas que se desdobram em um conjunto de tópicos correlacionados para serem trabalhados em sala inserindo o aluno estrangeiro no contexto cultural brasileiro proporcionando-lhe, ao mesmo tempo, possibilidade de desenvolvimento lingüístico.

RESUMO

Este trabalho almeja fornecer uma visão do ensino de português para estrangeiros em contexto de imersão, destinado a adultos, residentes em Belo Horizonte, que procuram o curso de PE oferecido pela Universidade Federal de Minas Gerais com uma das seguintes finalidades: aprender a se comunicar em língua portuguesa do Brasil, aperfeiçoar suas habilidades comunicativas ou desenvolver a comunicação escrita. Pretende-se: a) apresentar as características gerais do ensino de português-segunda língua em aula comunicativa; b) apresentar considerações sobre o apoio de três livros didáticos que têm contribuído para o aprendizado da língua portuguesa do Brasil conjugadas a uma análise crítica da experiência desenvolvida na UFMG no ensino comunicativo de português a estrangeiros de diversas origens e de diferentes línguas maternas (caracterizando-se multilínguas, as salas de aula); c) demonstrar como o estruturalismo está presente no processo ensino-aprendizagem de PE, coexistindo com a abordagem comunicativa em contexto de imersão

ABSTRACT

This study aims at providing a perspective on the teaching of Portuguese to foreigners in an immersion context, aimed at adults, resident in Belo Horizonte, who seek the course offered by the Federal University of Minas Gerais (UFMG) with one of the following aims in mind: to learn to communicate in Brazilian Portuguese, to improve their communicative skills or to develop writing skills. This study aims to a) present the main characteristics of teaching Portuguese as a foreign language communicatively; b) offer considerations on the usefulness of three course books aimed at teaching Portuguese in Brazil jointly with a critical analysis of an experiment undertaken at UFMG which looked at the communicative teaching of Portuguese to foreigners of different cultural and language backgrounds (the classes were multilingual); c) to demonstrate how structuralism is present in the teaching-learning process, co-existing with a communicative approach that is immersion-based.

Referências Bibliográficas:

ALMEIDA FILHO, José Carlos. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

_____. O conceito de nível limiara no planejamento da experiência de aprender línguas

Aprendendo Português no Brasil... Regina Lúcia Péret Dell'Isola- Págs. 99-113

- guas. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos & LOMBELLO. *O ensino de Português para Estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1989.
- BERGWELLER, Cristián González. *Avenida Brasil* - livro do professor. São Paulo: EPU, 1992.
- COUDRY, Pierre & FONTÃO, Elizabeth. *Fala Brasil* - português para estrangeiros. 5. ed. Campinas: Pontes, 1994.
- ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- LAROCA, Ma. Nazaré, BARA, Nadime & PEREIRA, Sônia Maria. *Aprendendo o português do Brasil*. Campinas: Pontes, 1993.
- LIMA, Emma et alli. *Avenida Brasil* - curso básico de português para estrangeiros. São Paulo: E.P.U., 1991.
- LOMBELLO, Leonor & RODRIGUES, Daniele. A anterioridade do lingüístico no planejamento de programas de ensino de segunda língua. In: ALMEIDA FILHO, J.C. & LOMBELLO. *O ensino de Português para Estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1989.
- PERISSÉ, P. *Níveis limiares de proficiência*. Boletim SIPLE: v. 1-2, 1993.
- WIDDOWSON, H.G. *Knowledge of language and ability for use*. In: *Applied linguistics*: Vol. 10/02, 1989.
- _____. *O ensino de línguas para comunicação*. Campinas: Pontes, 1991. Tradução de J. Carlos P. Almeida Filho.
- WILKINS, D.A. *Notional syllabuses*. London: Oxford University Press, 1976.