

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANA
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

SANDRA MARA FERNANDES DOS SANTOS

**BILINGUISMO: DO FRANCÊS AO PORTUGUÊS – UMA
EXPERIÊNCIA NO PIBID**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PATO BRANCO
2016

SANDRA MARA FERNANDES DOS SANTOS

**BILINGUISMO: DO FRANCÊS AO PORTUGUÊS – UMA
EXPERIÊNCIA NO PIBID**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, apresentado à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso Superior de Licenciatura em Letras Português-Inglês, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura.

Orientador(a): Profa. Dra. Márcia Andrea dos Santos

PATO BRANCO
2016



**DEFESA PÚBLICA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor (a): **Sandra Mara Fernandes dos SANTOS**

Título: **Bilinguismo: do Francês ao Português – uma experiência no PIBID**

Trabalho de conclusão de curso defendido e aprovado em
23 / 11 / 16, pela comissão julgadora:

Prof.ª Dra. Márcia Andrea dos Santos – UTFPR Pato Branco
Orientador(a) e Presidente da Banca

Prof.ª Dra. Didiê Ana Ceni Denardi – UTFPR Pato Branco
Parecerista e Membro da Banca Examinadora

Prof.ª Ma. Márcia Oberderfer Consoli – UTFPR Pato Branco
Membro da Banca Examinadora

VISTO E DE ACORDO:

Prof.ª Dra. Cláudia Marchese Winfield
Coordenadora do Curso de Letras Português/Inglês

Prof.ª Ma. Rosângela Aparecida Marquezi
Responsável pelo Trabalho de Conclusão de Curso
Portaria n.º 295 de 01/09/2015

À meus pais, José e Geneci, pelo amor, carinho e apoio dedicados a mim durante estes quatro anos de curso.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente e acima de tudo agradeço a Deus (Pai, Filho e Espírito Santo) por ser meu conselheiro, amigo, protetor, auxiliador e consolador sempre que necessitei.

Minha gratidão, aos professores por terem compartilhado com muita dedicação e carinho seu conhecimento, em especial às professoras componentes da banca Márcia Adreia Santos, Didiê Denardi e Márcia Consoli, sem vocês essa conquista não seria possível. Também, a meus colegas de classe pelo companheirismo e pela solidariedade nestes quatro anos que passamos juntos.

Finalmente, meu agradecimento especial para minha família e amigos pelo amor, paciência e compreensão nos momentos difíceis, em especial àqueles que estiveram bem próximos, vocês tornaram essa caminhada mais prazerosa e menos cansativa.

Ao homem que o agrada, Deus dá sabedoria, conhecimento e felicidade. [...]. (Bíblia online, Nova Versão Internacional; Eclesiastes: 2:26).

RESUMO

FERNANDES DOS SANTOS, Sandra Mara. Bilinguismo: do Francês ao Português – uma experiência no PIBID, 2016. 74 f. Monografia (Graduação em Letras Português e Inglês), Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2016.

É notório nos últimos anos presenciar a chegada dos imigrantes haitianos em todos os estados do Brasil com a presença, também, de seus filhos pequenos que necessitam de escolas para dar continuidade aos seus estudos. Diante desse fato, este trabalho visa compreender como, por meio do ensino bilíngue Português e Francês, acontece a inserção Linguístico-Cultural de alunos haitianos nas aulas de Língua Portuguesa, bem como as dificuldades que todo o contexto cultural apresenta tanto à comunidade escolar como aos alunos em questão. Quanto à modalidade dessa pesquisa, trata-se de uma pesquisa descritiva de natureza qualitativa. A respeito da coleta de dados, foram realizados encontros semanais com os alunos e aplicadas atividades em aula com diálogo, observação, e ainda diálogo com os professores de Língua Portuguesa. A pesquisa demonstra que dentro dos parâmetros de ensino da língua, encontraram-se dificuldades da parte dos alunos relacionadas a aprendizagem do idioma português, bem como de absorção da cultura brasileira. Porém, os professores buscam estratégias para inserção desses alunos, mesmo que os recursos e políticas públicas sejam escassos nesse quesito. Também, como resultado das aulas, notou-se visível melhoria nas escritas dos textos, bem como nas interações sociais no âmbito escolar. A análise foi feita através das sequências de aulas preparadas e ministradas no projeto. Como aporte teórico, primeiramente, para falar sobre a importância da língua se utilizará de Antunes (2009), Marcuschi (1946), dentre outros. Logo em seguida, a importância dos gêneros textuais para o ensino da língua será discutida através das teorias de Bakhtin (2011). Mais adiante, com o intuito de falar sobre a Linguística Aplicada e, também conceituar língua, bem como falar sobre o trabalho da mesma dentro dos textos e a utilização da reescrita como ferramenta de ensino, utilizar-se-á de teóricos como Geraldi, Koch, Lopes e outros. Na sequência, para conceituar língua oral, fazer uma breve discussão da utilização da mesma dentro da Língua Francesa e, também falar sobre a instrumentalização de textos literários para fins pedagógicos se trará conceitos teóricos de Schneuwly et al (2004), Dolz *et al* (1993) *apud* Barroso (2011), Martins (2006), etc. Finalmente, tratar-se-á as teorias voltadas ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua e as propostas metodológicas baseadas em Almeida Filho (1989), (2009) e Oliveira e Paiva (2014).

Palavras-chave: Escolas. Ensino bilíngue. Alunos haitianos. Inserção cultural.

ABSTRACT

FERNANDES DOS SANTOS, Sandra Mara. Bilingualism: from French to Portuguese - an experience at the PIBID. 2016. 74 f. Monografia (Graduação em Letras Português e Inglês), Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2016.

It is notorious in recent years observe the arrival of Haitian immigrants in all states of Brazil with also the presence of their small children who need schools to integration go on in their studies. Given this fact, this study aims to understand how through bilingual education Portuguese and French, the Haitian students' cultural linguistic integration takes place in Portuguese classes, as well as to understand the difficulties the entire "harmfulness" cultural context presents both to the school community and to the students in question. In relation of the modality of this piece of research, it refers to a descriptive qualitative study. Regarding data collection it was held by means of weekly meetings with students and by the application of some dialogical activities, observation and further dialogue with the teachers of Portuguese matter. Research shows that within the educational parameters there exist some students' difficulties related to leaning Portuguese language and to Brazilian culture. However, teachers seek strategies for integration these students even through public resources and policies are scarce, in this regards. Also, moreover as results of the classes, a visible writing improvement as well as improvement in the social interaction within the colleagues and teachers. The analysis was done through the lessons sequences of classes prepared and taught in the project. As a theoretical contribution, firstly, to talk about the importance of the language will be used by Antunes (2009), Marcuschi (1946), among others. Right after, the importance of textual genres for language teaching will be discussed through Bakhtin's theories (2011). Further, in order to talk about Applied Linguistics and also conceptualize language and talk about the work of the same within the text and the use of written as a teaching tool, will be used as-theoretical Geraldi, Koch , Lopes and others. Next, to conceptualize oral language, a brief discussion of the use of the language within the French language and also on the exploitation of literary texts for pedagogical purposes will be given theoretical concepts by Schneuwly et al (2004), Dolz et al. (1993)) Apud Barroso (2011), Martins (2006), etc. Finally, theories about teaching and learning of the Portuguese language as a second language and the methodological will be based on Almeida Filho (1989), (2009) and Oliveira and Paiva (2014).

Key-words: Schools. Bilingual education. Haitian students. Cultural integration.

LISTA DE SIGLAS

ASL	Aquisição de Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
L2	Segunda Língua
PE	Português para Estrangeiro
MLA	<i>Modern Language Association of America</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 OBJETIVO GERAL.....	13
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	13
1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	14
1.4 COLETA DE DADOS E SUJEITOS DA PESQUISA	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 A IMIGRAÇÃO HAITIANA NO BRASIL	19
2.2 A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA.....	20
3.2 A LINGUÍSTICA APLICADA (LA): ENTRELACANDO TEXTO, LÍNGUA E SOCIEDADE	21
3.3 OS GÊNEROS E O ENSINO DA LÍNGUA	24
3.4 ORALIDADE E A SOCIEDADE	26
3.5 A DIDATIZAÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS	29
3.6 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA L2 NO BRASIL.....	30
3.6.1 Ensino da Língua Portuguesa Como L2: Construindo Identidade.....	33
3.7 ALICERÇANDO O CONHECIMENTO: BILINGUISMO COMPOSTO	34
3.8 AFETIVIDADE E INTERNALIZAÇÃO: MODELO MONITOR, HIPÓTESE DO INPUT OU DA COMPREENSÃO	35
3 RESULTADOS OBTIDOS E ANÁLISE	37
3.1 DIÁRIO DO PROFESSOR	37
3.1.1 Texto 1: Descrição da Cidade e do Bairro	37
3.1.2 Texto 2: Super Prêsumé.....	39
3.1.3 Texto 3: A Fonte da Mulher, a Água.....	41
3.1.4 Texto 4: A Importância da Liberdade de Expressão.....	42
3.1.5 Texto 5: Mulher Independente.....	43
3.1.6 Exercício Aplicado: Versos Ser e Estar.....	44
3.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS	44
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	55
APÊNDICE A: Exercícios aplicados aos alunos	58
APÊNDICE B: Exercícios aplicados aos alunos	59

APÊNDICE C: Exercícios aplicados aos alunos	60
APÊNDICE D: Exercícios aplicados aos alunos	61
APÊNDICE E: Exercícios aplicados aos alunos	62
APÊNDICE F: Exercícios aplicados aos alunos.....	63
ANEXO A: Texto 1	64
ANEXO B: Continuação do texto 1 reescrito	66
ANEXO C: Texto 1 reescrito	67
ANEXO D: Texto 3.....	68
ANEXO E: Texto 4 escrito pelo A 1	69
ANEXO F: Texto 5	70
ANEXO G: Texto 4 escrito pelo A 2	71
ANEXO H: Texto 2.....	73

1 INTRODUÇÃO

Devido à imigração haitiana na região do sudoeste do Paraná para fins de trabalho, a presença de alunos provenientes do Haiti têm sido recorrente. Escolas anteriormente acostumadas a receber somente alunos nativos passam a enfrentar desafios decorrentes dos problemas de compreensão, na comunicação por estes alunos possuem como língua materna (L1) a Língua Francesa.

Os alunos, por sua vez, ao serem inseridos no contexto escolar supracitado enfrentam várias dificuldades e dentre essas, estão os problemas relacionados à Língua Portuguesa em todos seus aspectos: compreensão da língua falada, dificuldade para se expressar, problemas na escrita e leitura de textos e também, dificuldades relacionadas à inclusão no ambiente escolar.

Pensando em suprir às necessidades dos novos alunos, a equipe pedagógica da escola, a supervisora do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), juntamente com professores de Língua Portuguesa solicitaram à supervisora do PIBID, bem como aos alunos pibidianos auxílio neste sentido. Assim, após reuniões de orientação com a Coordenação do PIBID Língua Portuguesa – Linguística UTFPR, pensou-se em desenvolver um projeto para trabalhar com esses alunos separadamente, para assim auxiliá-los de forma mais eficaz através de aulas preparadas especialmente voltadas às dificuldades dos mesmos.

Quanto à questão/problema, tratou-se de identificar como aconteceu a inserção linguística e cultural de alunos oriundos do Haiti por meio do ensino bilíngue Francês–Português seguindo os pressupostos de que algumas escolas, no caso públicas, não estão preparadas para receber alunos de outros países. Principalmente aqueles provindos de regiões com dificuldades sociopolíticas como é o caso do Haiti, devido a que os métodos de ensino utilizados são muitas vezes ineficientes, de modo que esse despreparo resulta na dificuldade de inclusão desses alunos haitianos nas escolas brasileiras.

1.1 OBJETIVO GERAL

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender como por meio do ensino bilíngue português e francês aconteceu a inserção linguística cultural de alunos haitianos nas aulas de Língua Portuguesa como L2.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Descobrir quais foram as maiores dificuldades de aprendizagem encontradas pelos alunos haitianos;
2. Compreender como se deu o processo de aprendizagem dos alunos;
3. Analisar a receptividade dos mesmos com relação ao material levado em sala e a didática utilizada;
4. Buscar diferentes estratégias de ensino aprendizado para alunos estrangeiros.

Vive-se em uma época na qual alunos de outras nacionalidades deixaram de fazer parte, somente da realidade de escolas que se encontram situadas nas regiões de fronteira do Brasil. Esses, tornaram-se parte, também, das escolas de muitas regiões do país, fato que desafia professores e toda a comunidade escolar a buscar por mudanças e adaptações com a finalidade de proporcionar a estes novos alunos bem estar no meio escolar e, principalmente, dar-lhes possibilidade de seguirem as aulas no mesmo ritmo dos seus colegas.

Por isso, julga-se que projetos como estes são extremamente oportunos e podem trazer crescimento para todos os envolvidos. Pois, além de beneficiarem a escola, que recebe auxílio dos acadêmicos do curso de Letras através do PIBID, beneficia também os alunos envolvidos no projeto, porque passam a receber atenção extraclasse para sanar as dúvidas que surgem durante as aulas regulares, expor as dificuldades gerais além de possibilitar o melhoramento na escrita de textos. Além do mais, também possibilita o crescimento para a educação, isso se dá através de artigos e Trabalhos de Conclusão de Curso. Enfim, abrem-se portas para novos pesquisadores, acadêmicos interessados no assunto que encontram em situações como essas a possibilidade de obter crescimento intelectual e cultural.

Na sequência, tratar-se-á os aspectos metodológicos utilizados no desenvolvimento desta pesquisa, bem como os sujeitos e os instrumentos de coleta e análise dos dados que fazem parte do *corpus* da mesma.

1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto à modalidade, trata-se de uma pesquisa descritiva qualitativa ação que segundo Gil (2002) possui como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou ainda estabelecer relações entre variáveis. Reforça ainda Gil (2002), que a pesquisa descritiva propõe estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade.

Referente à natureza dos dados da pesquisa esta se classifica como qualitativa, que segundo Marconi e Lakatos (2006), definem-se como uma metodologia que se preocupa em analisar e interpretar aspectos, descrevendo e analisando de forma detalhada as investigações.

Quanto aos procedimentos de investigação ela é classificada como pesquisa ação, que nas palavras de Thiollent (1985 apud GIL, 2002, p.55), resumem-se em:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

De modo que, esse trabalho como pesquisa em docência, que, também, abrange o método pesquisa-ação é composto de ações de intervenção em sala de aula. O mesmo se caracteriza por sua capacidade de propor soluções para os problemas decorrentes das dificuldades de ensino aprendido no âmbito escolar. Nota-se então, que este tipo de pesquisa (pesquisa ação – qualitativa) busca analisar e colher informação sobre uma determinada situação e com esses dados encontrar uma possível solução através de métodos ou estratégias.

A pesquisa foi realizada no decorrer do ano 2015 e 2016 em uma escola pública na região do sudoeste do Paraná com a participação de dois alunos, sendo

que esses pertencem a diferentes níveis de ensino e ambos estudam na mesma escola.

1.4 COLETA DE DADOS E SUJEITOS DA PESQUISA

Os dados necessários para realização da pesquisa foram coletados a partir de aplicação de atividades aos alunos haitianos, conversas com os professores de português sobre as dificuldades encontradas pelos alunos em sala; conversas com os alunos sobre o âmbito escolar, sobretudo dúvidas relacionadas às aulas de português; observações das aulas de português para acompanhar de perto o desenvolvimento dos alunos em sala, assim como capacidade de compreensão no andamento da aula e dos assuntos que estão sendo tratados e observação participante. Sobre a observação participante Gil (2002, p.113) a define como:

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí porque se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.

Quanto aos sujeitos desta pesquisa, tratam-se de dois alunos (adolescentes) do ensino público oriundos do Haiti e residentes, atualmente no Brasil. O primeiro, que para melhor compreensão será representado como Aprendiz 1 (A1), do sexo masculino cursa o oitavo ano do Ensino Fundamental, enquanto que o segundo representado como Aprendiz 2 (A2), do sexo feminino cursa o primeiro ano do Ensino Médio.

Considera-se importante mencionar que os dois sujeitos desta pesquisa são irmãos e que ao começar este trabalho, esses residiam no Brasil há apenas sete meses. O motivo da vinda de ambos foi a falta de trabalho em seu país e a disponibilização de empregos e a facilitação da vinda de haitianos possibilitado por algumas empresas da região. Ambos os sujeitos são de raça negra e confessam como credo a fé Cristã Protestante.

Para a preparação das aulas, utilizou-se de anotações feitas durante observações semanais das aulas de português, levou-se em conta sugestões dos

professores regentes da disciplina em questão, bem como as conversas tidas com os alunos durante as aulas e, principalmente, fez-se uso dos textos produzidos pelos alunos como material de avaliação para a disciplina de Língua Portuguesa.

Na sequência, depois de corrigidos, os textos serviam como diagnósticos para que a partir deles se pudessem focar em alguns assuntos problemas específicos, de modo que eles pudessem ser sanados. Também, utilizou-se da reescrita dos mesmos para por meio dessa sanar problemas mais específicos encontrados como, por exemplo, o emprego dos conectivos, dificuldade na conjugação de alguns verbos, falta de léxico e até mesmo problemas mais complexos como construção de frases, enfim a reescrita dos textos, também serviu como ferramenta para sanar problemas relacionados à análise linguística.

Nas aulas do Projeto Bilinguismo, utilizou-se material extra: textos impressos, bem como livros para leitura e compreensão. Conforme havia necessidade trabalhava-se também com exercícios impressos, explicações escritas no quadro e oralmente. As aulas eram ministradas, tanto com base na oralidade como em materiais impressos em Língua Portuguesa e em Língua Francesa, simultaneamente.

Além dos textos trazidos pelos alunos, também sentiu-se a necessidade de fazer a produção de um texto durante o projeto. Para tal, levou-se, primeiramente textos que tratavam sobre o tema sobre o qual os alunos escreveriam em sala de aula de Português, discutiu-se sobre o tema e na sequência, produziu-se o texto durante as aulas.

Ao se constatar que os alunos tinham dificuldades tais como compreender os verbos “ser e estar”, já que esses na Língua Francesa possuem somente um correspondente, o verbo *être*, buscou-se preparar aulas especialmente voltadas a para sanar esse “problema”. Para tal preparou-se material impresso contendo explicações e exercícios tanto em francês como em português, de modo que se pudesse facilitar a compreensão do assunto.

A oralidade e a leitura, também foram amplamente trabalhadas durante toda realização desta pesquisa. Para tal utilizou-se de idas para a biblioteca da escola para obter livros emprestados para leituras e do laboratório de informática da escola para pesquisar sobre poemas de poetas brasileiros. Depois de praticada a leitura, sempre se praticava a oralidade através de conversas sobre os livros ou os poemas.

Em muitos casos, o que norteava as conversas eram os próprios temas dos textos produzidos.

Pode-se dizer que através do trabalho realizado com os alunos durante o decorrer dessa pesquisa, obtiveram-se melhorias consideráveis e essas puderam ser notadas através da visível mudança no comportamento de ambos os alunos para com a professora e os colegas, já que, ao começar a pesquisar, notou-se que esses tinham bastante dificuldade neste quesito. Além de boa desenvoltura na fala, também, houve melhor desenvolvimento na escrita de ambos, o que é facilmente percebido nos textos produzidos pelos mesmos.

Na seção seguinte serão abordados os assuntos relacionados a imigração haitiana no Brasil. Para tal, utilizar-se-á de várias subseções, buscar-se-á trilhar o caminho do ensino-aprendizagem da língua, tendo como alvo específico da Língua Portuguesa, sempre focando para o ensino-aprendizagem da mesma como língua estrangeira ou como L2.

Em um primeiro momento, para falar sobre a importância da língua se utilizará de Antunes (2009), Marcuschi (1946), dentre outros. Logo em seguida, para falar sobre a importância dos gêneros textuais para o ensino da língua, lançar-se-á mão das teorias de Gêneros do Discurso bakhtinianas que afirmam, sobretudo, que “[...] a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKTHIN, 2011, p.262).

Mais adiante, com o intuito de falar sobre a Linguística Aplicada (LA) como área de investigação dentro da Linguística, especificamente voltada para o ensino da língua, seja ela como língua materna (LM), como língua estrangeira (LE), e, também, conceituar língua e falar sobre o trabalho da mesma dentro dos textos, bem como a utilização da reescrita como ferramenta de ensino, utilizar-se-á de importantes teóricos como Geraldí, Koch, Lopes e outros.

Na sequência, para conceituar língua oral, fazer uma breve discussão da utilização da mesma dentro da Língua Francesa e, também falar sobre a instrumentalização de textos literários para fins pedagógicos se trará conceitos teóricos de Schneuwly et al. (2004), Dolz et al. (1993 apud BARROSO, 2011), Martins (2006), etc.

Para finalizar a parte teórica, tratar-se-á sobre teorias voltadas ao ensino-aprendizagem da Língua portuguesa como segunda Língua (L2) e das propostas

metodológicas. Essas discussões serão norteadas por teóricos como Almeida Filho, (1989), (2009) e Oliveira e Paiva (2014) dentre outros.

Sendo assim, este trabalho se desenvolverá em duas grandes seções, seção I e seção II, além da introdução, os procedimentos metodológicos onde são descritos os métodos utilizados na pesquisa e as considerações finais obtidas enquanto pesquisadora. Na seção I (Referencial teórico), abordar-se-á, através de vários subtópicos o papel que a língua exerce na construção identitária de cada indivíduo como membro da sociedade, bem como as técnicas de abordagens para o ensino-aprendizado da mesma.

Também, tratar-se-ão teorias relacionadas ao ensino da língua como L2. A seção II que (O contexto e a aplicação do projeto) será composta pela descrição de seis sequências de aulas, logo após, far-se-á a análise feita com base nas sequências de aulas preparadas e ministradas dentro do projeto para dessa forma mostrar como aconteceu a inserção linguística e cultural dos alunos supracitados por meio do ensino bilíngue Francês–Português.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A IMIGRAÇÃO HAITIANA NO BRASIL

O Haiti é um país caribenho, com 27.750 quilômetros quadrados e uma população de 10,1 milhões de habitantes. Por estar localizado em uma área de falhas geológicas, e ter um solo erosivo oriundo basicamente de desmatamento, sofre com mudanças climáticas e riscos de furacões e terremotos provenientes do encontro das placas tectônicas do Caribe e da placa norte-americana, Santos *et al.* (2015).

Aborda o site Migrante (2015) que a imigração dos haitianos para o Brasil teve início em 2010 e avança a cada ano que passa. Apesar das medidas tomadas pelo governo e apoio da sociedade civil organizada, a falta de instrumentos legais de uma política migratória adequada faz com que a chegada desses imigrantes ao país se torne em uma situação única, que coloca desafios para a sociedade brasileira em geral.

Reforça Santos *et al.* (2015) que a imigração haitiana para o Brasil se intensifica a partir do início de 2010, por vários fatores, inclusive após o convite de autoridades brasileiras no país e, também, em parte pelo agravamento da situação do país, após o terremoto de 2010. Assim, vários fatores colocaram o Brasil numa das rotas migratórias deste povo que, há muito possui o hábito de migrar para diversas localidades do mundo.

Aborda Santos *et al.* (2015) que as escolas públicas brasileiras não estão preparadas para receber essa demanda, uma vez que o governo brasileiro não dispõe de políticas públicas de inserção de crianças imigrantes. Nessa perspectiva, a equipe pedagógica se mostra desafiada e inclusive por essa ausência de políticas voltadas para essa população a apresentar competência diante de uma situação que é desanimadora.

No caso de crianças haitianas que migraram para o Brasil, boa parte veio com o pai, mãe ou outro parente, configurando um processo de reagrupamento familiar. Nesse procedimento, a educação entra como ponto de apoio para a inclusão social,

permitindo assim que o aprendizado lhes assegure meios de melhoria de vida, juntamente com seus pais. Porém, pela ausência de políticas públicas, e pela barreira linguística, elas têm encontrado dificuldades de se adaptar, Santos *et al* (2015).

2.2 A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA

A língua, muito mais que um conjunto de signos e regras gramaticais, possui papel indispensável na construção da identidade de um povo, suas manifestações estão diretamente ligadas à história e a cultura de uma sociedade.

É através dos vários tipos de linguagem que acontece tanto a criação como a transmissão da cultura de uma sociedade, neste sentido, a linguista Antunes (2009, p.35) salienta que “[...] a língua é uma atividade funcional”, já que para ela “[...] as evidências nos dizem que nenhuma língua existe em função de si mesma, desvinculada do espaço físico e cultural em que vivem seus usuários” (ANTUNES 2009, p.35). Isto é, sua importância vai além das questões linguísticas, pois se trata de um fenômeno social que envolve e influencia questões políticas e históricas da sociedade, Antunes (2009, p.42), também acrescenta que “[...] a escola tem um papel decisivo na construção de uma sociedade que tem consciência de seus deveres e de seus direitos”.

O ensino da língua, devido a sua complexidade e importância para o desenvolvimento social e cognitivo de cada indivíduo, requer do professor extrema seriedade, vasto conhecimento sobre o assunto do qual está ensinando e sensibilidade, de forma que se possa ensinar a língua sem desrespeitar o conhecimento prévio da mesma já obtida pelo aluno, pois “[...] o fator singular que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra isso e ensine-o de acordo” Ausubel *et al.* (1980 *apud* ALEGRO, 2008, p. 39).

Portanto, é papel de o professor conscientizar seus alunos que é preciso aprender muito mais que decodificar signos linguísticos, mas, que é necessário, principalmente aprender a ler nas entrelinhas, ir além daquilo que está escrito, entender o discurso por trás do texto, a quem beneficia e quais são seus objetivos, conforme Antunes (2009, p. 21). Por outro lado, considera-se de grande importância que no ambiente escolar se possa ter acesso a variante culta da língua, pois em muitos casos, este será, provavelmente, o único lugar em que o aluno terá contato

com a mesma, e é responsabilidade do professor transmiti-la, porém, sempre tomando os devidos cuidados para não desvalorizar a variante que ele já possui.

Sendo assim, o professor, ao ensinar a variante culta da língua precisa, sempre deixar claro que a escolha da mesma deve estar ligada ao contexto no qual o falante está inserido, Marcuschi (2008 p. 51), ao tratar do assunto afirma que “[...] a Língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitor) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância”. Portanto, o aluno, ao aprender a forma culta de seu idioma, deve saber que existe um contexto apropriado para a prática da mesma.

3.2 A LINGUÍSTICA APLICADA (LA): ENTRELAÇANDO TEXTO, LÍNGUA E SOCIEDADE

Na sequência, comentar-se-á junto e entrelaçadamente com as explicações sobre a interação que há entre texto, sujeito e língua, sobre a Linguística Aplicada (LA), como área da Linguística que, apesar de ser relativamente nova como ciência específica, fez grandes avanços no que diz respeito a descobertas que revolucionaram o ensino/aprendizagem. Apesar de a LA estar, diretamente, envolvida com o ensino de língua como primeira (L1), as teorias advindas da LA são, amplamente, utilizadas para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e, também, conseqüentemente, para o ensino/aprendizagem do português para estrangeiro (PE).

Foi a Linguística Aplicada que, a partir de 1965, mais se debruçou sobre o estudo do texto, buscando suas determinações e formulações essenciais. Ela se desdobrou em fases: Transfrástica, Semântica, Pragmática, Cognitiva e Sociocognitivista. Cada uma delas lançou luz e contribuiu para uma melhor e mais ampla definição de que é um texto, (KOCH, 2004).

Koch (2004) afirma que a LA veio para romper com o ensino tradicional formalista, que é aquele que toma uma frase isolada e a disseca para estudar a gramática. Na Semântica se buscou apreender o significado da macroestrutura de um texto, e não fragmentá-lo e dissecá-lo em frases isoladas. Buscou-se o estudo do significado textual, “[...] as relações de sentido que vão além do significado das frases tomadas isoladamente” (KOCH, 2004, p. 11).

Já, na Pragmática, o texto é definido como uma fala complexa e passa a ser considerado como dotado de um sentido funcional na sociedade. Nessa fase, a língua “[...] passa a ser entendida a partir de seu funcionamento nos processos comunicativos” (PERREIRA, 2010, p. 11). O texto, aqui, passa a ser entendido como uma ação verbal que acontece na sociedade e que é exercido por indivíduos, envolvendo sentidos práticos entre as pessoas, como o de comunicação, o de interesse, o de objetivos próprios ou comuns, dentre outros. De modo que “A atividade verbal humana, interconectada com outras atividades do ser humano [...]” (KOCH, 2004, p. 14), é o centro dessa fase. Antunes (2007, p. 139, grifo do autor), ao falar sobre a importância do texto em sala de aula complementa afirmando que “[...] **tudo** pode ser visto nos textos. Lá é que todo tipo de fenômeno ocorre”.

Apesar dos avanços conseguidos dentro das fases anteriormente citadas, sentiu-se a necessidade de se estudar a língua de tal forma que o estudo da língua incluísse, também, o cognitivo juntamente com o social, e, é dentro da fase Sociocognitivista que se alcançou esse objetivo. Como o termo misto sugere, trata-se do social e do cognitivo, busca-se, dentro da mesma, uma confluência desses dois fatores. Sobre o assunto, Beaugrande e Dressler (1981 *apud* PERREIRA, 2010, p.11) dizem que “[...] o texto é constituído por instâncias social, cognitiva e linguística”.

Nesse sentido, percebe-se que a perspectiva sociocognitivo-interacionista veio para dar, ainda mais força a este processo, ao contestar o cognitivismo clássico, que separa a mente do corpo, interno do externo. Dessa maneira, a articulação sociocognitiva-interacionista abriu as portas para o social interagir junto com os processos psíquicos na produção de textos. Assim, o sociocognitivismo busca “[...] estudar as relações de confluência entre o cognitivo e o social” (PERREIRA, 2010, p. 18). E, dessa forma, considera-se efetivamente que “[...] a cultura e a vida social estão intimamente relacionadas com as operações mentais” (PERREIRA, 2010, p. 12).

Geraldi (1990), buscando assentar o ensino-aprendizagem da língua de forma que se pudesse incluir o social ao cognitivo afirma que o ensino de línguas deve ser pautado pela produção de textos. Mas, a produção de textos, por ele proposta, deve vir assentada em uma forte base cultural e social, ambas envolvidas na interação interlocutiva e no envolvimento efetivo do aluno. Por exemplo, a escrita de um texto deve, necessariamente, ter razões motivadoras para

tal e, deve ter, também, um interlocutor para o qual o texto está sendo direcionado. Esta prática didática tem por objetivo, principal, evitar a desmotivação dos alunos, dando-lhes objetivos claros e atraentes para a escrita dos textos, pois para Geraldi (1990, p.164), o papel do professor é, justamente, apontar “[...] caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu [...]”.

Ao dizer que o ensino deve ser objetivado, essencialmente, na produção de texto, Geraldi deixa claro que não se deve ensinar o aluno a produzir um único tipo de texto, mas motivar a produção de textos, dando-lhes a possibilidade de produzir vários estilos, configurações, maneiras, conforme os diversos gêneros se apresentam na sociedade. Sobre isso, Geraldi (1990, p. 135, parênteses do autor) argumenta o seguinte: “Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem de língua”. Ele convoca o professor para trabalhar e desenvolver no aluno, através de modalidades de textos orais e escritos, uma competência discursiva ampla que possa lhe auxiliar no decorrer de sua vida.

Além da produção de texto, que é o centro do ensino de línguas, Geraldi (1990) elenca a leitura de textos como outro elemento importante para formação do aluno. Por isso, ela não deve ser imposta, com tom de obrigatoriedade, mas deve ser flexível e, quando possível, respeitar a preferência do aluno. Percebe-se, definitivamente, e de forma positiva que ele não propõe um ensino orientado no reconhecimento, reprodução e repetição, mas em um ensino dinâmico, pautado no conhecimento e na produção.

Geraldi (1990), também assinala como parte importante do ensino da língua a análise linguística: atividades metalinguísticas e epilinguísticas. Na primeira, importa o estudo estrutural dos textos, a sintaxe, o léxico e os gêneros textuais. Nas epilinguísticas importa estudar as estratégias do dizer, as maneiras diversificadas de estilo com que os autores escrevem. Para isso, ele indica a leitura dos autores clássicos ou modernos, não para ter neles modelos rígidos e formais, mas para que os alunos apreendam deles estratégias possíveis do dizer, novas formas de expressão, e a partir dessas poderem escrever seus próprios textos vinculados com a existência concreta em que vivem.

Também, em se tratando da prática de escrita de textos Geraldi acrescenta que, além de ser utilizado para abordar e trabalhar várias capacidades e linguísticas e, também permitir que os alunos se expressem, o texto pode ser utilizado, com

grande eficácia para melhorar a escrita, de modo que, para isso, o professor pode lançar mão da “[...] reescrita do texto do aluno” (GERALDI, p.74). Reescrevendo-o, o aluno irá incorporar os elementos estudados, tanto na análise linguística como nas correções feitas pelo professor, e, conseqüentemente, também aprimorar e melhorar a sua competência linguística efetivada e concretizada sobre a sua própria produção textual a que está familiarizado.

Sendo assim, conforme Ferreira Auriemo (2012, p. 19), “[...] a reescrita, [...] deve ter o objetivo de melhorar a escrita, torná-la de fácil compreensão por parte de quem vai ler, além de obedecer à norma culta da língua”. De modo que, uma vez que o aluno alcança esses objetivos, pode-se, dessa forma afirmar que a reescrita dos textos produzidos pelos mesmos, efetivamente “[...] auxilia a desenvolver e melhorar a escrita” (MENEGASSI, 2001, p.50).

3.3 OS GÊNEROS E O ENSINO DA LÍNGUA

De acordo com Machado (2005), apesar de ser amplamente usada na contemporaneidade, os gêneros textuais vem sendo utilizados desde os tempos da Grécia antiga, na poética, por Aristóteles e Platão. No entanto, ainda que o estudo dos gêneros tenha tido seu nascimento dentro da poética e da retórica, é através dos estudos de Mikhail Bakhtin e seu *Círculo*, que a teoria passa a abranger todas as relações de interação do homem, de modo que ela passa a fazer parte, agora, de todos os tipos de discursos.

Se antes, na fase estruturalista, o ensino estava focado, essencialmente, na língua como um sistema fechado, embora Saussure aceitasse a fala, mesmo que secundariamente, já que para ele a língua e a fala “[...] estão estritamente ligadas e se implicam mutuamente; a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos [...]” (SAUSSURE, 2006, p.27). Hoje, através da renovação da teoria dos Gêneros do Discurso, percebe-se maior abertura, o que possibilita mais liberdade para ensinar nas mais diversas manifestações, tanto escritas como orais.

Conforme a teoria dos gêneros de discursos, Bakhtin (2011), as atividades múltiplas, relacionadas às interações dos seres humanos, acontecem em várias esferas e nessas esferas circulam gêneros mais ou menos estáveis, pois esses não

são estanques. Desse modo, cabe ao professor trabalhar as diversas variedades de gêneros discursivos para além do código e do sistema da língua e desenvolver no aluno a competência discursiva adequada para todos os meios nos quais ele interage ou pretende interagir.

Bakhtin (2011) entende por competência discursiva a capacidade do aluno de produzir determinados discursos, tanto escritos como orais, adequados a cada situação enunciativa específica. Uma vez o aluno absorvendo essa competência discursiva estará apto para exercer sua língua escrita e falada, que estará adequada às situações reais e múltiplas de comunicação. Deste modo, a língua assume seu papel nas situações reais de uso, e não fica mais isolada dentro do que seria uma situação ideal, entretanto, fora da realidade.

Com as teorias de gênero do discurso, abriu-se o leque para as especificidades e a riqueza da fala, fortalecendo-se assim a ideia de que a língua só se efetiva por meio de enunciados, e que esses podem variar em estilo, temática e construção composicional, dependendo do campo específico de atividade humana onde forem proferidos, Bakhtin (2011). Cabe, assim, ao professor, pautado nessas teorias, o papel de ensinar aos alunos os diversos usos e formas da língua.

Efetivamente, as teorias de gênero do discurso dentro da Linguística Aplicada consideram os falantes reais e suas interações mais do que nunca. Agora, cabe ao professor trazer os gêneros das várias esferas e camadas da sociedade, e não restringir-se apenas aqueles gêneros específicos da escola, uma vez que o seu aluno, além de estudante, é um ser social que interage com o mundo do lado de fora da sala de aula e da escola. Portanto, confirma-se a ideia de que “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua [...]” (BAKHTIN, 2011, p.265, parênteses do autor).

Além disso, é importante trabalhar esta confluência dos tipos de gêneros, divididos por Bakhtin (2011), em gêneros primários (os mais simples, como conversas cotidianas) e secundários (os mais complexos, como os discursos ideológicos na escola). Apesar de serem diferentes em graus e níveis, os gêneros primários e secundários, também se relacionam mútua e reciprocamente, um influenciando no outro, visto que todos os enunciados diversos e gradativos, primários e secundários, realizam-se em um mesmo fenômeno da vida em geral.

Portanto, seria um equívoco estudar unilateralmente apenas os gêneros secundários. Isso acabaria redundando “[...] em formalismo e em uma abstração exagerada [...]” (BAKHTIN, 2011, p.265), porque essas práticas, decididamente, “[...] debilitam as relações da língua com a vida [...]” (BAKHTIN, 2011, p.265), contrariando assim, aquilo que se espera do ensino da linguagem, que é estabelecer relações eficazes e produtivas da língua com a vida, e inserir o aluno nesse processo de maneira justa, adequada e construtiva.

3.4 ORALIDADE E A SOCIEDADE

Bakhtin e seu círculo, através dos estudos de gêneros textuais trouxeram uma visão diferenciada ao ensino da linguagem e suas técnicas. Desde então as teorias voltadas a essa área somente avançaram. Seguindo esse mesmo viés de estudos, Dolz *et al.* (1993, apud BARROSO, 2011) acrescentam a esse conhecimento as capacidades de linguagem e as classificam como: Capacidade de ação; capacidade discursiva, e capacidade linguístico-discursiva. Barroso (2011, p.141) ao falar sobre essas capacidades as explicou como:

[...] a) à escolha adequada do gênero, em relação ao contexto comunicativo, às intenções que movem sua produção, aos interlocutores, aos papéis sociais que esses interlocutores desempenham na interação, [...] a essa capacidade chamamos: capacidade de ação; b) à capacidade de o sujeito acionar com adequação modelos textuais e sua infraestrutura textual, a que chamamos: capacidade discursiva; c) ao domínio dos mecanismos linguísticos – como a seleção vocabular, a coesão textual, tempos verbais, mecanismos enunciativos, a ortografia, entre outros – [...] capacidade chamamos capacidade linguístico-discursiva.

Sendo assim, ao referir-se o termo “capacidades de linguagem”, pode-se dizer que é o “[...] conjunto de conhecimentos de base social, cognitiva e linguística, acionados na produção ou recepção do gênero de texto [...]” (DOLZ *et al.*, 1993 apud BARROSO, 2011, p. 141).

Essas capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva, quando acionadas através da leitura, ou da produção textual, tanto oral como escrita, possibilitam ao sujeito produzir gênero textual conforme lhe é demandado, dependendo da esfera no qual está inserido. Desse modo, a língua cumpre com

uma, dentre suas inúmeras funções sociais (BAKHTIN, 2011), que é a de promover interação.

De todos os tipos de linguagens, a oralidade ocupa um lugar privilegiado quando se trata de ensino-aprendizagem, principalmente da LE, através das repetições, músicas, leituras, etc. Entretanto, ironicamente a produção oral não tem lugar de prestígio dentro da escola. Quanto a essa afirmação Schneuwly *et al* (2004, p.125) argumentam que:

Embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios etc.), afirma-se frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas.

Antes de discutir a oralidade e suas implicações dentro das manifestações da linguagem, Schneuwly *et al* (2004, p.127) definem o termo oral como “[...] tudo o que concerne à boca ou a tudo aquilo que se transmite pela boca. [...], o oral reporta-se à linguagem falada, realizada graças ao aparelho fonador humano: a laringe, onde se criam os sons [...]”.

Schneuwly *et al.* (2004, p. 145, aspas do autor) pretendem através de seus estudos dar legitimidade a oralidade, bem como mostrar que “Por maior e mais potente que seja, a unidade de trabalho “gênero de textos” não recobre certas atividades orais de linguagem [...] que desempenham um importante papel na realidade escolar e extraescolar: a oralização da escrita”.

3.4.1 Construção do Ensino através do Oral: Língua Francesa

Atualmente, a linguagem oral como uma capacidade ligada à articulação dos saberes e ao ensino formal nas escolas tem sido objeto de largas discussões. Esse é um assunto discutido, também por Schneuwly, *et al.* (2004, p.127), dentro da Língua Francesa. O objetivo da mesma é colocar o texto oral como “[...] objeto de ensino-aprendizagem claramente delimitado e definido, que confira ao oral legitimidade e pertinência em relação aos saberes de referência, às expectativas sociais e às potencialidades dos alunos”.

De modo que se possa conscientizar a comunidade escolar que “Esta construção é indispensável para fundar um ensino formal do oral na escola, numa ótica a um só tempo pedagógica e didática” (SCHNEUWLY *et al.*, 2004, p.127). Além disso, toda língua, para não ser extinta, exige um número de falantes consideráveis da mesma, o que, por si só é suficiente para dar legitimidade à língua oral.

Entende-se que, primeiramente, dentro da Língua Francesa, deve-se produzir pesquisas relacionadas ao ensino da oralidade dentro da mesma com o intuito de alcançar argumentos de autoridade que defendam o ensino do oral nas escolas, Schneuwly, *et al.* (2004) porque toda língua, antes de ter sua grafia escrita estabelecida, iniciou-se através da fala. De modo que, apenas posteriormente, passou-se a convencionar sinais gráficos referentes aos sons.

Dentro da fonética francesa “[...] a descrição do francês falado, sem que se leve em conta um só momento a escrita, exige o estudo dos sons, dos traços prosódicos, da morfologia, da sintaxe, do léxico e das formas do discurso” (SCHNEUWLY *et al.*, 2004, p.138).

Além disso, para uma melhor compreensão dessa língua, é importante conhecer que, no francês, existem 16 vogais e 21 consoantes (juntamente com as semiconsoantes). Desde o ponto de vista da fala “[...] as consoantes são os sons produzidos quando a passagem do ar é bloqueada, parcial ou totalmente, em um ou vários pontos do conduto vocal” (SCHNEUWLY, *et al.*, 2004, p.129).

A Língua Francesa, por ter seu conjunto de regras, possui suas próprias regras e normas dentro da gramática e, em se tratando de formação de sons agrupadas em sílabas pode-se dizer que:

Vogais e consoantes que se sucedem são agrupadas em sílabas, sendo que seu número numa palavra corresponde percentualmente ao número de vogais pronunciadas, quer estejam sozinhas ou precedidas/seguidas de uma ou várias consoantes. Diz-se que, em francês, a sílaba é vocálica. Ela é dita aberta (ou livre), quando é terminada por vogal, e fechada (ou coberta), quando se termina por consoante. [...] Tanto a simples escuta/emissão vocal cotidiana como a análise científica mostram variações fonéticas de um fonema – e, logo, de uma sílaba – e modificações históricas atuando em certos elementos da língua. ((SCHNEUWLY *et al.*, 2004, p.129).

Contudo, não pode ser deixado de frisar que a língua escrita, apesar da muita influência da língua oral, possui suas próprias especificidades marcantes. Portanto, “[...] se levarmos em consideração os aspectos associados ao modo material de

produção oral (código fonológico, realização fonética da cadeia falada, fluxo sonoro, acentuação, entonação e elocução), é evidente que as diferenças em relação à escrita são importantes” (SCHNEUWLY *et al.*, 2004, p.138).

3.5 A DIDATIZAÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS

A escolarização de textos literários tem sido alvo de discussões entre professores e teóricos da área. Dentre essas discussões, a maneira como a literatura é introduzida para a sala é o assunto mais discutido. Soares (1999, apud MARTINS, 2006, p. 89), ao tratar sobre a temática separa a escolarização dos textos literários em dois tipos: “... uma adequada que conduz eficazmente às práticas de leitura presentes no contexto social, e outra inadequada, aquela que ocorre frequentemente na sala de aula, provocando a resistência e a aversão dos alunos aos livros [...]”.

Por uma escolarização inadequada, entende-se o ensino da literatura isoladamente, sem conexão alguma com outras disciplinas, tornando a leitura algo desinteressante sem sentido para os alunos, pois se torna impossível relacioná-la com sua vida ou com as demais disciplinas. Por outro lado, há a visão do livro literário como “[...] objeto decorativo e belo – transmitida pela maioria das escolas [...] em que se privilegia a leitura das obras clássicas” (MARTINS, 2006, p.90).

Nessa visão, a leitura de texto literário é vista como algo sagrado, onde somente se deve considerar a leitura de obras já consagradas e que fazem parte do cânone literário. Professores que possuem posturas como essas, na maioria das vezes desmotivam seus alunos, que, quase sempre tendem a mostrar mais interesses por livros de autores contemporâneos. Martins (2006, p. 90), ao falar sobre esse assunto afirma que: “É imprescindível que o professor reavalie suas leituras, a fim de também levar a produção de autores contemporâneos para a sala de aula, até com o objetivo de questionar o cânon literário”.

Há, também o fato de o texto literário ser utilizado somente como um auxílio no trabalho de análise linguística, deixando de analisá-lo dentro do contexto histórico, social e de explorar seu contexto artístico por completo, Martins (2006, p. 90) acrescenta que é necessário “[...] entender que a obra literária é produto de um contexto maior”. Por isso, considera-se importante que haja uma reavaliação nos

métodos de escolarização dos textos literários para que, dessa forma, a leitura possa se tornar, pouco a pouco, algo interessante aos olhos dos alunos.

3.6 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA L2 NO BRASIL

Na maioria dos casos em que se fala do ensino da Língua Portuguesa, tem-se a tendência de pensá-lo a partir do viés de ensino como língua materna. Apesar de que o ensino de português como língua estrangeira (LE) se dá, no Brasil, desde a chegada dos religiosos Jesuítas, através de suas tentativas de “civilizar” catequisando os nativos aqui encontrados. É somente após a década de 60 que começaram aparecer teorias e métodos mais modernos e efetivos para o ensino de português para estrangeiros (PE). Sendo assim, pode-se dizer que “Nesses sessenta anos decorridos que é que se esboça a história recente do ensino de português como segunda língua [...]” (ALMEIDA FILHO, 1992, p. 12).

Apesar de se falar de um curto espaço de tempo, esse foi um tempo de muitas conquistas para a área da Linguística Aplicada. Pouco a pouco, importantes passos foram dados, e com eles o fortalecimento da identidade do ensino de PE. Almeida Filho (1992, p.7), importante teórico, brasileiro, da área de LA voltada ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa para estrangeiros, explica os acontecimentos das últimas décadas, relacionados ao ensino da língua portuguesa como L2 como um *movimento*, que *para* ele se define como:

[...] o conjunto de manifestações de ideias e conhecimento teórico materializados na produção de livros, artigos, congressos, seminários, projetos de pesquisa, conferências e cursos que ventilam posições, análises e propostas de encaminhamentos para as questões levantadas.

Nesse sentido, Almeida Filho (1992) salienta que as décadas de 60, 70 e 80, foram tidas como momentos de relevância, no que diz respeito ao português para estrangeiros (PE), por ser, esse, um período de grande crescimento de cursos e produção de material didático em instituições universitárias fora do Brasil, principalmente nos EUA. Além disso, acontecimentos como a produção da série *Modern Portuguese*, em 1971, material pedido por encomenda a autores brasileiros

e americanos, pela *Modern Language Association of America* (MLA) e, logo na década seguinte, o surgimento dos livros didáticos voltados para o ensino da Língua Portuguesa como L2 produzidos por brasileiros, no Brasil serviram de solavanco para o ensino de PE e ajudaram a dar credibilidade para esta área de ensino como modalidade digna de atenção e, também como sendo alvo de pesquisas sérias.

Contudo, apesar de ser considerado um movimento jovem, devido ao pouco tempo percorrido, a modalidade de ensino de PE já passou por várias mudanças e aperfeiçoamentos. Atualmente, o ensino de PE acompanha, tanto no nível teórico como no nível prático a visão contemporânea do ensino da língua, o que significa, no sentido amplo, que ao se ensinar a língua portuguesa como língua estrangeira, deve-se “[...] ter uma preocupação maior com o próprio aluno como sujeito ou agente no processo de formação através da nova língua [...]” (ALMEIDA FILHO, 1992, p. 13).

Também, em se tratando de aprofundamento nas técnicas de abordagem do PE, com a intenção de consolidar uma identidade metodológica para o ensino/aprendizagem da língua portuguesa como L2, Almeida Filho (1992, p.7) aponta que a comunicação é a base para tal, já que para ele:

Não se trata de aprender fatos relativos à estrutura e funcionamento do sistema formal do Português, mas antes, expandir a base de compreensão do que representa ensinar Português (e outras línguas estrangeiras) dentro de parâmetros que reconhecemos na comunidade científica como verdadeiros ou plausíveis. É assim que alguns trabalhos iniciais assumem os elementos de comunicação como constituidores de conhecimentos gerais e dos conhecimentos linguísticos-comunicativos de uma língua que se aprende ou ensina e não como meros instrumentos que se aprendem para logo saírem do caminho quando sobrevierem situações de uso real da língua-alvo.

Em outras palavras, deve-se acima de tudo, dar ênfase para a comunicação, através de uma pedagogia humanizadora como professores conscientes de que, na sala de aula, independentemente do objeto de ensino, formam-se seres humanos, e que sua tarefa como educadores vai muito além de ensinar o sistema de uma língua (neste caso da Língua Portuguesa). Mas que, também o professor possa se utilizar da língua, juntamente como todo seu sistema de funcionamento, e da oportunidade que o momento lhe está propiciando, para por meio dessas, principalmente conscientizar os alunos dos benefícios que esse conhecimento trará para a vida, e, dessa forma, formar cidadãos conscientes e capazes.

Conforme já mencionado nos parágrafos acima, a preocupação com o ensino da Língua Portuguesa como L2 no Brasil é algo relativamente novo. Isso se dá, principalmente, porque nas últimas décadas, o Brasil tem recebido uma grande quantidade de estrangeiros, o que serviu de incentivo para a produção de material teórico e pesquisa sobre o assunto. Entretanto, apesar disso, pode-se dizer que esse é um campo, no qual, ainda há um longo caminho de pedras para se percorrer, até que se possa chegar a um ensino de excelência de PE.

Também, sobre o caminho de o PE deve trilhar, Almeida Filho (1989) salienta que o professor de PE, por estar, normalmente, habituado a ensinar a Língua Portuguesa como LM precisa rever sua metodologia de abordagem da língua, pois para ele há diferença didática pedagógica entre os dois ensinos. Ao se abordar o ensino da Língua Portuguesa como L2, deve-se levar em consideração que a grande maioria dos alunos que serão alvo deste ensino são alunos que residem temporariamente no país. Portanto, para que se possa ensinar é necessário que se consiga definir e conceituar com exatidão o que é uma L2, pois, para ele “Uma L2 é uma língua não-materna que se sobrepõe a outra(s) que não circulam socialmente em setores ou instituições ou que circulam com restrições” (ALMEIDA FILHO, 1989, p.12). Sendo assim, é importante que se parta do princípio que “Ensinar uma segunda língua é propiciar o desenvolvimento de uma Língua não-materna que os alunos não dominam ou dominam com lacunas” (ALMEIDA FILHO, 1989, p. 13).

Portanto, o ensino da língua como modalidade L2, devido a sua complexidade e importância para o desenvolvimento social e cognitivo de cada indivíduo, requer do professor extrema seriedade, vasto conhecimento sobre o assunto do qual está ensinando e sensibilidade, de forma que esse possa ensinar a língua sem desrespeitar conhecimento prévio do aluno, que pode ser tanto conhecimento de mundo quanto como da língua materna de seu aluno, pois “[...] o fator singular que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece” (AUSUBEL *et al.*, 1980 *apud* ALEGRO, 2009, p. 39).

Sendo assim, é preciso que o professor tenha a consciência que para ensinar uma L2 é importante estar ciente do contexto social no qual o aluno está inserido e conhecer, mesmo que em partes a LM de seu aluno, pois, desse modo ele poderá auxiliá-lo na compreensão do conteúdo aplicado através da comparação da língua-alvo com LM. Desse modo, ao preparar suas atividades e aplicá-las, essas serão úteis para o cotidiano de seu aluno, pois esse, ao aprender uma nova língua

precisa, principalmente aprender o vocabulário que ele utiliza cotidianamente. Marcuschi (2008 p. 51, parênteses do autor), ao tratar do assunto afirma que “[...] a Língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitor) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância”.

3.6.1 Ensino da Língua Portuguesa Como L2: Construindo Identidade

Em se tratando do ensino-aprendizagem de uma língua como L2, nota-se que a complexidade do mesmo tende a aumentar por vários motivos. Primeiramente, porque em muitos casos os responsáveis pelas escolas não veem a necessidade de contratar profissionais devidamente preparados para ocupar a vaga de professor de Português como L2. Sobre o assunto Kunzendorff (1989, p. 22) aponta que “[...] a maioria das escolas não dá importância à formação em Linguística Geral e Linguística Aplicada de seus professores [...]”. E, por essa razão, ao começar a aprender o Português como L2 “[...] O estrangeiro defronta-se com sérios problemas. Primeiramente o aprender uma língua e, em seguida, a falta de preparo do professor” (KUNZENDORFF, 1989, p. 22).

Somando-se a essa realidade problemática, tem-se acrescentado, também, principalmente nos últimos anos, a presença de alunos estrangeiros provindos de países com graves problemas sociais e econômicos, como é o caso dos haitianos. Casos como esses tornam o ensino de PE uma prática pedagógica, ainda mais complexa. Isso porque, em especial nessas situações, o ensino da língua e seus códigos, tornam-se mais do que um interesse em adquirir conhecimento, pois há a necessidade urgente em adquirir a segunda língua para sobrevivência imediata, bem como encontrar um emprego e conseguir mantê-lo, relacionar-se no com padrões e colegas de trabalho e, também, para se inserir socialmente, conquistar seu espaço como indivíduo integrante da sociedade. Ao escrever sobre esse assunto, Antunes (2009, p.22) menciona que:

[...] a linguagem é o suporte, a mediação pelo qual tudo passa de um indivíduo a outro, de uma geração a outra. E é também o meio pelo qual se criam e se instauram os valores que dão sentido a todas as coisas, inclusive ao homem.

Por isto, possuir um bom domínio da língua é algo fundamental, pois disso dependerá a capacidade de inserção social, diminuirá as dificuldades diárias de inclusão na sociedade e, principalmente, auxiliará esses alunos imigrantes a construir uma identidade de prestígio, pois: “Pela língua, enfim, recobramos uma identidade” (ANTUNES 2009, p. 23). Já que, em muitos casos, as dificuldades em utilizar a língua ou a presença de um sotaque carregado podem vir a ser as causas de rejeição, discriminação e exclusão social.

Como se pode perceber, casos como esses tornam ainda mais latente a importância da língua na construção da identidade do indivíduo e a necessidade da presença de um professor que esteja atento às suas aulas, bem como às interações dos alunos durante as mesmas para que, dessa forma se possibilite um ambiente propício para o ensino-aprendizagem e auxiliar o máximo possível no processo de aquisição da segunda língua. Sobre esse assunto, Kleiman pondera que:

No campo da educação, questões relativas à identidade têm sido tratadas sob a perspectiva de intervenção para a resolução de problemas estruturais em sociedades cuja dinâmica de relações sociais coloca em risco a preservação da identidade de minorias, sejam elas étnicas ou de grupos de baixa renda. (KLEIMAN, 1998 apud SIGNORINI, 1998, p. 268).

Percebe-se, definitivamente, que o domínio da língua é algo determinante em se tratando das relações humanas, sendo essas no ambiente escolar ou fora dele. Pois, conforme já mencionado acima, é através da linguagem que se abre a possibilidade de fazer novas amizades, entender os demais e se fazer entender, criar afinidades com colegas e amigos e, principalmente, conquistar um lugar de prestígio dentro da sociedade na qual se está inserido, já que “[...] na linguagem e através dela constitui-se não só uma determinada organização da experiência do real, mas também determinados lugares para os interlocutores e demarcadas relações entre eles.” (BATISTA, 1997 apud MARCUSCHI, 2008. p 52).

3.7 ALICERÇANDO O CONHECIMENTO: BILINGUISMO COMPOSTO

Muitas são as teorias e modelos que discutem sobre a aquisição de segunda língua (ASL). Mais ou menos recentes, cada uma delas contribui, de sua forma, para

a compreensão do fenômeno de aquisição de uma L2. Por essa razão, e, para que haja um melhor aproveitamento no processo de ensino-aprendizado é importante que o professor tenha o conhecimento dessas metodologias e fórmulas, de modo que, através dos pressupostos teóricos, ele tenha bases para avaliar o transcorrer das aulas, ver os recursos que a mesma oferece e, assim, preparar material adequado com o objetivo de suprir as necessidades baseadas na realidade dos alunos sem deixar lacunas.

Dentre as muitas técnicas e teorias que se pode utilizar para ensinar uma L2, considera-se o Bilinguismo Composto como uma das teorias mais eficientes para o ensino-aprendizagem devido a que, acredita-se na possibilidade do ensino através da comparação do léxico ou da estrutura gramatical do idioma materno do aluno com a língua-alvo. O Bilinguismo Composto, por sua vez, define que “[...] as duas línguas são usadas em paralelo, sendo que o sujeito tem um sistema comum em que a representação mental de um item lexical está ligada ao outro item. Os pares de palavras com tradução equivalente estão mapeados na mesma representação em memória” (PEREIRA, 2012, p.28).

Ou seja, ao se utilizarem as duas línguas paralelamente (língua materna e língua-alvo) no ensino-aprendizado, constrói-se em base sólida aumentando, desse modo, as possibilidades de aprendizagem do aluno, pois esse conhecimento estará, de certo modo, alcançando o sistema emocional, já que retoma sua LM e com ela as lembranças.

Nesse caso, normalmente, o aluno alvo do ensino de uma L2, por estar imerso, socialmente no ambiente no qual a L2 é a língua que se sobrepõe, sente-se, de certo modo nostálgicos em relação a sua própria língua e, uma vez que se apresenta o ensino da nova língua de forma paralela a LM, possibilita-se uma criação do vínculo afetivo com a mesma, evitando, desse modo o rechaço que muitos tendem a ter da L2, Pereira (2012).

3.8 AFETIVIDADE E INTERNALIZAÇÃO: MODELO MONITOR, HIPÓTESE DO INPUT OU DA COMPREENSÃO

Trata-se de um modelo de aquisição proposto por Krashen, no qual apresenta sua teoria de aquisição composta por cinco hipóteses: hipótese da aquisição natural, hipótese da ordem natural, hipótese do monitor, hipótese de *input*, hipótese do filtro afetivo.

Na **hipótese de aquisição-aprendizagem** Krashem propõe que a língua pode ser desenvolvida de duas maneiras: “A primeira é inconsciente, por ele denominada de aquisição [...]. A segunda, denominada de aprendizagem e significa o saber sobre a língua” (OLIVEIRA E PAIVA, 2014, p. 30).

Na **hipótese da ordem natural**, Krashem explica sobre a ordem na qual se absorve as regras gramaticais quando se adquire uma L2, nela, o teórico “[...] prevê que adquirimos as regras de uma língua em uma ordem previsível, que não depende da ordem como as regras são ensinadas em sala de aula” (OLIVEIRA E PAIVA, 2014, p. 30). Já, a **hipótese do monitor**, ao tratar do processo aquisição da língua como L2, “[...] reforça que nossa habilidade em produzir enunciados em outra língua é fruto de um conhecimento inconsciente e que o reconhecimento inconsciente tem como função o monitoramento” (OLIVEIRA E PAIVA, 2014, p. 30).

A **hipótese do input**, favorita de Krashem por conter, de forma evidente, a essência de sua teoria de ASL “[...] prevê que existe apenas uma forma de adquirir a língua: compreendendo mensagens, ou seja, recebendo *input* compreensível” (OLIVEIRA E PAIVA, 2014, p. 31). Em outras palavras, Krashem desconsidera a importância da fala em sua teoria, pois, para ele, para que se possa adquirir uma L2, o que realmente interessa é o que o aluno receba o *input*, e o internalize em sua mente.

Finalmente, na hipótese do **filtro afetivo**, Krashem traz em discussão o estado mental e psicológico do aluno, pois, para ele, esses são fatores que podem ter grande influência na ASL. “[...] O filtro afetivo é um bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizarem plenamente o *input* compreensível que recebem para a aquisição de língua” (KRASHEM, 1985 *apud* OLIVEIRA E PAIVA, 2014, p.32).

Ou seja, é preciso que o professor se preocupe, não somente com a preparação de um bom conteúdo, mas também, que ele crie uma atmosfera propícia para que o aluno possa se sentir a vontade, de modo que ele possa aprender aquilo que lhe será proposto com mais facilidade.

3 RESULTADOS OBTIDOS E ANÁLISE

Nesta seção, apresentar-se-á, primeiramente a descrição de seis sequências de aulas aplicadas durante a pesquisa com o objetivo de mostrar detalhadamente a forma como foram trabalhadas as aulas para promover a inclusão dos sujeitos da pesquisa. Logo após, através de fragmentos retirados das sequências de aulas, far-se-á a análise com base no referencial teórico aqui discutido. A análise está estruturada em quatro tópicos que são os seguintes: 1) Língua e Identidade; 2) Literatura e Ensino-Aprendizagem; 3) Reescrita de Textos: ferramenta de aprimoramento discursivo; 4) Fonética: do Francês ao Português.

3.1 DIÁRIO DO PROFESSOR

Na sequência, trazer-se-á a descrição das aulas ministradas durante a aplicação do projeto, sendo que cinco delas foram planejadas através de textos do gênero conto, relato pessoal, dissertação (redação), e a última totalmente voltada à análise linguística.

Antes de começar a descrição dessas aulas, considera-se importante mencionar que as mesmas foram planejadas, preparadas e aplicadas, na grande maioria, com base em textos pedidos pela professora regente de Língua Portuguesa e escritos pelos alunos durante as aulas regulares ministradas pela mesma.

3.1.1 Texto 1: Descrição da Cidade e do Bairro

Este exercício teve o propósito de criar empatia e melhorar a relação aluno-professor, para que desta forma se pudessem estabelecer vínculos de confiança entre ambos.

Descrição da cidade e do bairro foi um relato pessoal feito a pedido da professora regente A2. Por se tratar de um texto, no qual, a aluna descreveu a cidade e o bairro onde nasceu com muita ênfase nas palavras, deixando transparecer seus sentimentos de nostalgia. Preparou-se a sequência didática onde,

pode-se contemplar através de conversas, o lado pessoal dos alunos. Entretanto, questões relacionadas à escrita, oralidade e a análise linguística, também foram trabalhadas.

Por isso, o objetivo principal destas aulas foi, primeiramente, fazer com que os alunos falassem sobre seus sentimentos e lembranças relacionadas à cidade natal dos mesmos. Com essa conversa, buscou-se dar voz aos alunos, dando a eles espaço para expor seus pensamentos e opiniões sobre as pessoas e sobre a cidade onde moravam, no Haiti, bem como das pessoas e da cidade onde moram atualmente. Esse objetivo foi alcançado através de conversa descontraída, a mesma transcorreu através de perguntas sobre a história do Haiti e as diferenças que há entre a cidade que estão vivendo agora e cidade natal. Também, fizeram-se perguntas relacionadas à adaptação dos mesmos aqui, e, de como se sentem no Brasil.

As respostas às perguntas acima mencionadas foram variadas, nas mesmas os alunos puderam expressar a saudade e o orgulho que sentem pelo Haiti, falar dos pontos positivos e, também, alguns pontos negativos do país, bem como fazer comparações entre a cidade natal e a cidade atual. Houve um momento em que os mesmos mostraram suas frustrações relacionadas à opinião injusta que, segundo eles, os brasileiros têm sobre o Haiti. Conforme seus relatos, os brasileiros acham que no Haiti só há miséria, e que o país continua sendo o mesmo que os jornais do mundo inteiro mostraram depois da catástrofe de 2010, e que, segundo eles, essa não é a realidade do país.

Para uma melhor dinâmica, optou-se por trabalhar, primeiramente, a reescrita do texto. A mesma aconteceu através do ditado, o método foi utilizado com o objetivo de facilitar o andamento das aulas. Para isso foram feitas cópias do texto corrigido para que durante o ditado os alunos pudessem verificar as correções e seguir as explicações.

Problemas relacionados a construção de sentido nas frases e parágrafos foram recorrentes no texto, e, por isso trazidos para discussão durante o ditado. Ao mesmo tempo em que se apontava uma frase ou parágrafo mal construído, auxiliava-se na construção dos mesmos dando ideias. Dessa forma, a frase “**Tem uma chafariz, mas quando tem um programa as pessoas usam a praça Boyer porque é mais grande.**” Depois de reconstruída ficou desta forma, “**Na praça há um chafariz, no entanto, quando há uma programação especial, usa-se a praça**

Boyer, porque ela é maior.” Outro problema que se repetiu no texto em questão, e que foi devidamente sanado durante o ditado é a dificuldade na correta flexão do gênero quando se trata de substantivos. Isso pode ser claramente percebido nos fragmentos a seguir: “*Apresentação da bairro e da cidade*”; “*dentro dessa cidade tem muitas bairros*”; “*Nesse cidade tem muitas indústrias*”.

Explicou-se sobre o emprego das consoantes que dobram, dependendo da palavra na qual elas estão sendo utilizadas. Esse fenômeno que pode ser identificados nos itens lexicais carro, terra, passar e assistir, etc. com a presença dos dois erres e os dois esses que dobram. Para facilitar a compreensão, comentou-se que este mesmo fenômeno, também acontece em algumas palavras da gramática francesa, no que tange as consoantes, por exemplo: *famille, attention, accent, pomme, appelé, année*, etc. Também, foram dadas explicações sobre outra regra aplicada na gramática da Língua Francesa, que se repete na gramática da Língua Portuguesa, com o emprego da consoante M antes da consoante P e B. Esses fenômenos podem ser encontrados nos itens lexicais ambiente, campanha, etc, na Língua Portuguesa. Já, na Língua Francesa, pode-se vê-los nas palavras *comptable, membres*, etc.

Dúvidas relacionadas à pronúncia da Língua Portuguesa também foram sanadas, bem como a nasalização que há no encontro de algumas vogais com as consoantes M e N, exemplos: *canta, dança* etc. Neste quesito, também foram tecidas comparações com itens lexicais dentro do léxico da Língua Francesa que seguem a mesma regra, exemplos: *chante, dance*, etc. Ainda na parte da fonética, mencionou-se que enquanto na Língua Francesa, as palavras que se finalizam por *tion*, pronunciam-se a consoante C enquanto na grafia se escrevem T, exemplos: *portion, initiation*, etc. Na Língua Portuguesa, tem-se o fenômeno da nasalização da vogal a através da presença do til, exemplos: *porção, iniciação*, etc.

3.1.2 Texto 2: Super Prénomé

Com base no conto *Super Prénomé* escrito pelo A1a pedido da professora regente como recurso avaliativo, juntou-se os dados que serão descritos na sequência.

Como o gênero conto, já havia sido trabalhado em sala de aula pela professora regente antes de pedir a produção do conto, buscou-se não focar no ensino da estrutura do gênero. Por essa razão, optou-se por passar diretamente para as práticas de leitura, oralidade e escrita. A análise linguística, também foi amplamente trabalhada. Apesar do ensino das conjunções ter tido maior ênfase, a parte estrutural como coesão, coerência, e problemas mais pontuais do texto, também, foram contemplados.

Os objetivos a serem alcançados nessa sequência de aulas foram vários. A primeira meta a ser atingida foi enriquecer o vocabulário dos alunos através da leitura de livros que eles mesmos escolheram na biblioteca, além disso, conhecer e discutir sobre lendas e fábulas brasileiras; praticar a oralidade e a leitura para através dela fazer correções pontuais na pronúncia das palavras. Conhecer as conjunções e aprender como empregá-las corretamente, também fez parte dos objetivos dessas aulas.

Para trabalhar a leitura e a oralidade, os alunos foram levados para a biblioteca, para que, dessa forma pudessem escolher com o auxílio da professora, alguns livros para ler em sala de aula. Para trabalhar, especialmente a oralidade, foi escolhido um livro que continha uma seleção de fábulas e lendas brasileiras. Primeiramente, fez-se a leitura de algumas delas para, na sequência ter um momento de conversa. Após breve discussão sobre algumas das lendas brasileiras mais conhecidas, a conversa foi direcionada, intencionalmente, através de perguntas feitas pela professora para os contos e lendas existentes no Haiti. Histórias sobre sereias, praias encantadas e lendas urbanas sobre artistas famosos, do Haiti, que, supostamente fizeram pactos satânicos fizeram parte dessa conversa.

As dificuldades de escrita dos alunos foram trabalhadas e sanadas de forma progressiva. Primeiramente, para trabalhar o conteúdo que os alunos tiveram mais dificuldade, no caso, as conjunções, levou-se material teórico impresso contendo conceitos de conjunções coordenativas, subordinativas e suas classificações. Uma tabela com as classificações das mesmas e uma lista das conjunções correspondentes a cada uma com exemplos, também foi entregue aos alunos. As explicações foram feitas em parte por escrito, utilizando-se do quadro, e, a outra parte oralmente, através da leitura do material.

Na sequência, uma lista com exercícios, especialmente preparada para sanar as dificuldades mencionadas acima foi entregue aos alunos. Os mesmos

foram respondidos, por eles e corrigidos, pela professora, no decorrer das aulas. Finalmente, foi entregue aos alunos folhas contendo o poema *Ou isso ou aquilo* de Cecília Meireles, a finalidade da didatização do poema foi trabalhar as conjunções de forma lúdica, introduzir a autora além de aproximar os alunos, de certa forma, a literatura brasileira clássica.

Durante a leitura do poema foi praticada a repetição das palavras que continham a consoante erre, devido a dificuldade dos alunos em pronunciá-la e, também, das palavras que continham o til, como não, coração, etc. Enquanto fazia a correção dos exercícios explicou-se no quadro a diferença, entre os verbos conjugados na primeira pessoa do singular e na terceira pessoa do singular, isso porque percebeu-se que os alunos estavam confundindo ambos, por exemplo, em lugar de eu fiz, falavam eu fez, e assim repetidamente com outros verbos.

3.1.3 Texto 3: A Fonte da Mulher, a Água

Estas aulas como a grande maioria, foram idealizadas e colocadas em prática com base em um texto produzido pelo A2 a pedido da professora regente de Língua Portuguesa. As mesmas foram preparadas de forma que se pudessem trabalhar as competências de oralidade, escrita e leitura. Para tal, fez-se a entrega do texto corrigido para que se pudesse lê-lo, em voz alta. Enquanto os alunos liam o texto já corrigido, fizeram-se correções na pronúncia, e, também, fizeram-se comentários relacionados às palavras que haviam sido corrigidas..

Para dar continuidade, utilizou-se dos próprios textos para trabalhar a modalidade de escrita. Para tal, pediu-se que os alunos fizessem a reescrita dos textos durante a aula. Esta prática pedagógica teve por objetivo fazer com que os alunos refletissem em seus próprios erros de escrita, e, conseguissem dessa forma internalizar as regras e normas da nova língua que estava sendo adquirida.

Depois de terminada a reescrita, pediu-se para que os alunos relatassem algum caso que fosse do conhecimento dos mesmos, e que, segundo eles, se pudesse considerar como um desperdício de água. Abriu-se assim, um tempo para discussão sobre o assunto, e, durante a discussão a professora auxiliava nas dificuldades relacionadas a escolha de vocabulário próprio para o assunto.

Finalmente, aproveitou-se para mencionar que todos esses relatos sobre desperdício de água poderiam ter sido transformados em crônicas, já que, as crônicas são baseadas em acontecimentos do cotidiano, geralmente escritas em jornais, e que, normalmente contém teor moralizante.

3.1.4 Texto 4: A Importância da Liberdade de Expressão

Diferentemente das aulas descritas acima, os textos dissertativo-argumentativos sobre a importância da liberdade de expressão foram produzidos durante as aulas do projeto. Primeiramente, fez-se a seleção cuidadosa de argumentos que falavam sobre o assunto para leitura em sala. Logo após o término da leitura houve discussão sobre o assunto com o objetivo de organizar as ideias e construir argumentos para depois pô-los por escrito.

Terminada a escrita dos textos, os mesmos foram levados para casa para correção. Na sequência, fez-se a aula um pouco diferente das demais. Desta vez, sem reescrita ou exercícios focados em sanar, somente, alguns dos problema de escrita. O objetivo desta abordagem foi o de sanar todas as dificuldades de escrita, encontradas no texto, mesmo que de forma superficial, sem aprofundar em nenhuma. Para isso, utilizou-se do quadro para escrever as formas corretas de escrita, enquanto isso, explicava-se e se esclarecia oralmente as dúvidas que iam surgindo no momento.

Dentre as dificuldades de escritas encontradas e corrigidas nos textos estão o emprego da vírgula, as marcas da oralidade **“Para mim a liberdade expressão é de falar sobre tudo se as palavras que a pessoa falo não incomoda a sociedade”**, o uso da acentuação gráfica, o emprego de fórmulas para começar um parágrafo, dificuldade para conjugar os verbos “as pessoas não poderavam (podiam)”, “A mensagem que ele querava (queria) passar” e outros mais.

3.1.5 Texto 5: Mulher Independente

Através do texto *Mulher independente* escrito pelo A2, também usado como ferramenta de avaliação dentro da disciplina de Língua Portuguesa, preparou-se a sequência didática na qual se puderam contemplar problemas relacionados a estrutura do texto: título, formatação, estrutura, etc. Entretanto, trabalharam-se, também os encontros consonantais, dígrafos e oralidade.

Os objetivos dessas aulas foram, primeiramente, conscientizar os alunos sobre a importância da estética do texto, sem muitos rabiscos, com espaçamentos no começo dos parágrafos, que respeite as margens, e, também, que não contenha parágrafos muito extensos. Além disso, buscou-se mostrar através da escolha de vários títulos, a importância de um título que chame a atenção do leitor. Através do ensino dos encontros consonantais e dos dígrafos se alcançou o objetivo de ensinar a construção morfológica da Língua Portuguesa.

Para alcançar os objetivos acima descritos, as aulas foram aplicadas de forma que os alunos pudessem participar no processo de reconstrução do texto. O mesmo foi escrito parágrafo por parágrafo no quadro com a participação dos alunos, durante essa reconstrução as explicações estavam sendo dadas juntamente com os exemplos.

Para conceituar dígrafos e encontros consonantais, primeiramente, preparou-se material teórico impresso para fazer a leitura em sala, na sequência, fez-se explicações no quadro, para tal, pediu-se para que os alunos falassem o que tinham feito desde o momento que se acordou até aquele momento, enquanto eles falavam a professora escrevia no quadro. Logo depois de terminada a escrita, pediu-se para que os alunos identificassem os encontros consonantais e os dígrafos nas frases. Finalmente, exercícios impressos foram entregues aos alunos.

Na parte da oralidade, percebeu-se que os alunos necessitavam de um esforço maior para pronunciar o erre retroflexo, pronúncia típica dos habitantes da região na qual estão vivendo, no entanto, em se tratando da variante do erre aspirado houve mais facilidade, já que, foneticamente, o erre aspirado se assemelha mais a pronúncia do fonema erre na Língua Francesa. Sendo assim, exercícios de repetições do fonema foram feitos e os resultados foram bastante satisfatórios.

3.1.6 Exercício Aplicado: Versos Ser e Estar

Devido à dificuldade encontrada pelos alunos no emprego dos verbos ser e estar, tanto na escrita como na oralidade, viu-se a necessidade de se planejar e aplicar uma sequência de aulas especialmente voltada para sanar esse problema.

Para a aplicação das aulas, preparou-se material impresso dando conceitos sobre os verbos ser e estar contendo as definições das mesmas retiradas do dicionário com exemplos de situações as quais se aplicam aos verbos. Também, visando melhorar a compreensão dos mesmos, produziu-se uma tabela contendo ambos os verbos conjugados em todos os tempos e modos, tanto na Língua Portuguesa como na Língua Francesa (*être* é o verbo que corresponde aos verbos ser e estar na gramática francesa). Exercícios sobre os verbos ser e estar, também foram preparados e impressos.

Para introduzir o assunto fez a leitura do material trazido em sala, juntamente com explicações por escrito no quadro. Na sequência, houve um momento para realizar os exercícios. Depois de explicados os enunciados, deixou-se um momento para que os alunos tentassem entender as atividades a eles propostas. Finalmente a professora abriu espaço para que os alunos pudessem expor suas dúvidas. Ressalto que os exercícios produzidos pelos alunos mencionados neste capítulo encontram-se apensados nos anexos deste trabalho.

3.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na sequência se fará análise das sequências de aulas acima descritas com o objetivo de entender como aconteceu a inserção linguística e cultural dos alunos haitianos através do ensino bilíngue Português e Francês. A mesma terá como base as teorias discutidas no decorrer da fundamentação teórica desta pesquisa.

4.2.1 Língua e Identidade

Em se tratando do ensino da língua de forma sensibilizadora, Ângela B. Kleiman *apud* Inês Signorini (1998) aponta que a prática da pedagogia sensível à diversidade cultural, presente em sala de aula, abrange muito mais que o respeito pela diversidade linguística presente em um país. Segundo ela, um professor que possui a prática pedagógica sensível é, também, um professor sensível à realidade de alunos estrangeiros, principalmente, em se tratando de alunos provindos de países nos quais as desigualdades social e étnica são latentes, tal como o Haiti.

Na sequência de aulas baseadas no texto que o A2 descreve o local onde morava, percebeu-se que além haver a descrição física, houve também a inserção do aluno no texto como indivíduo, já que, indiretamente, nas entrelinhas transparecem-se suas vivências e lembranças. De modo que, através da linguagem, também, deixou-se transparecer sua identidade nas descrições subjetivas das festas, dos moradores e da beleza da cidade e do bairro. Conforme se pode perceber nos excertos 1, 2 e 3:

- 1) *“As pessoas que moram lá são lá são bons e maus e são solidárias”;*
- 2) *“Esse cidade é um lugar verde, e respirar um bom ar convido você para visita-la, isso será inesquecível”;*
- 3) *“As coisas que gosto nas duas quando é dia da independência todas as ruas são decoradas pelas bandeiras na época do carnaval e no natal”.*

Aqui, mostrou-se que é possível que o professor de Língua Portuguesa, enquanto formador de opinião faça mais que ensinar sobre a língua e seus códigos, mas que, sobretudo, ele se utilize dela como ferramenta, da qual ele pode se servir para conhecer melhor seus alunos, e, dessa forma, estabelecer um paralelo entre o cognitivo e o social, conforme ensina Pereira (2010), através da utilização do texto, como foi o caso, e dessa forma, desempenhar seu papel de educador, dentro da sala de aula, com êxito.

Para isso, conforme Antunes (2009), os textos escritos pelos alunos continuam sendo uma das melhores ferramentas, das quais eles podem fazer uso para expressar seus sentimentos, sejam eles bons ou ruins. Da mesma forma, o professor pode conhecer seu aluno em sua dimensão humana (emoções, sentimentos, etc.), não restringindo sua relação com esse, apenas no campo cognitivo dos usos dos códigos adequados da língua portuguesa. Portanto, cabe ao

educador estar atento àquilo que o aluno escreve, e, com um olhar sensível, entender a hora de ensinar os códigos linguísticos juntamente com todas suas regras e normas e a hora de aplicar uma pedagogia mais humanizadora, que inclua e preserve a identidade de seu aluno.

Nota-se, portanto, sem sombra de dúvida, que esse papel de educador sensível foi desempenhado, pois os alunos puderam, não somente escrever aquilo que sentiam, mas também expressarem-se através da fala.

Portanto, percebe-se que apesar de se ter partido do texto escrito, essas aulas tiveram seu ápice na oralidade. De modo que os objetivos considerados mais importantes foram alcançados no momento em que a oralidade tomou mais espaço na aula. A essa prática pedagógica Schneuwly *et al.* (2004, p.145) chamam “[...] oralização da escrita”. Tal prática proporciona um ambiente no qual o aluno, sente-se livre para se expressar e, também dá oportunidade para o aluno se conhecer e se sentir competente para se expressar oralmente. Assim, desenvolveu-se a capacidade discursiva relacionada aos gêneros primários, pois conforme Bakhtin (2011), parte-se dos gêneros primários para, a partir desses alcançar o domínio de gêneros secundários, mais complexos de gêneros orais (apresentação de seminários, palestras, debates), também as competências discursivas, supracitadas são aprimoradas.

Com isso, confirma-se a fala de Schneuwly *et al.* (2004) afirmando que por mais que se faça um trabalho de excelência com os textos (gêneros textuais), esses não suplantam a oralidade. Pois, essa está presente de forma intensa não somente na escola, mas, também, nas atividades extraescolares. Dessa forma, pode-se dizer que ao se desenvolver um diálogo entre professor e aluno, de certa forma, deu-se legitimidade ao ensino da língua através da oralidade, e mais que isso, permitiu-se que a aula passasse de um momento no qual os alunos, somente receberiam conhecimento, e se transformou em um lugar onde se pôde construir conhecimento promovendo a prática da competência oral, enquanto expressavam seus sentimentos.

Nesse ponto da aula, notou-se através do discurso de ambos os alunos indignação, ao se depararem com a imagem caricaturada que, a maioria dos brasileiros tem do Haiti, bem como dos haitianos. Sendo assim, utilizam-se do espaço que lhes foi dado para expressar seu descontentamento com os discursos de desrespeito que, segundo eles, os brasileiros possuem sobre seu país.

Desse modo, permitiu-lhes retomar parte da identidade que, para eles, lhes estava sendo roubada e, é justamente através da língua escrita e oral que conseguiram se expressar, e combateram o discurso vinculado pelos meios de comunicação, principalmente aqueles transmitidos após o desastre ambiental de 2010, de modo que “Pela língua, enfim, recobramos uma identidade”. (ANTUNES 2009, p. 23). Também, através da oralidade, retomou-se a verdade original, aquela vivida e conhecida pelos alunos haitianos da sua terra, a qual foi manipulada e invertida.

4.2.3 Literatura e Ensino-Aprendizagem

A literatura, pelo seu caráter multifacetário, capaz de ensinar, humanizar, enfim, transmitir muitos tipos de mensagens, continua sendo uma ferramenta poderosa no ensino-aprendizagem. Por essa razão, ela não poderia deixar de ocupar um lugar de destaque nesse trabalho, afim de que possa acontecer de forma efetiva a inserção sociocultural através da literatura, pois nessa se refletem os costumes, valores, histórias, etc., de um povo.

Sendo assim, ao preparar a sequência de aulas baseadas no texto dois do A1 se considerou, principalmente, a necessidade de introduzir os alunos na cultura brasileira, e para isso, nada melhor que permitir-lhes se achegarem a esse mundo por eles próprios. Por isso, permitiram-se lhes escolherem os livros que queriam ler, para que, dessa forma, não se sentissem na obrigação de ler, mas que a leitura, fosse, para eles, algo prazeroso, conforme proposto por Geraldi (1990), o qual tem como concepção de leitura legitimada no interesse próprio do aluno e não àquela que era imposta em tom de obrigatoriedade, visando quantidade e não qualidade, o que, normalmente termina em forçosos preenchimentos de fichas, fato que, normalmente acontece nas escolas e que conduz, infelizmente, à aversão dos alunos aos livros

Para ensinar o que se propôs na sequência de aulas da qual se está falando, partiu-se do pressuposto que a capacidade de absorção de conhecimento linguístico está intimamente ligada à cultura e à vida social na qual o sujeito está inserido. Além disso, é impossível ensinar uma LE sem que se estabeleçam vínculos com os aspectos sociais e culturais da língua que está sendo ensinada, pois essa não é um

sistema fechado (como entendia o estruturalista Saussure) que não sofre influência dos acontecimentos do contexto diário dos falantes, já que ao falar-se de um ambiente de sala aula, trata-se de lidar com pessoas que estão sujeitas a sentimentos que nem sempre favorecem interação do conhecimento que está sendo colaborado.

Nesse sentido, Krashem argumenta que é fundamental que o aluno, por ser um indivíduo dotado de emoções nem sempre favoráveis à internalização do *input* compreensível, esteja em um estado mental e psicológico propício para que haja uma boa receptividade do mesmo.

Por essa razão, fez-se questão de levar ambos os alunos até a biblioteca, para que dessa forma se sentissem envolvidos, mesmo que de forma indireta, pelo ambiente de íntima conexão com o conhecimento e a cultura que, normalmente, uma biblioteca proporciona, porque ali está acumulado grande parte da produção cultural (nacional e internacional) que se reproduzem por meio de diversos gêneros (romances, poesias, peças de teatro, etc.).

Para as atividades a seguir analisadas, os alunos escolheram cinco livros: *As melhores amigas* e *Ei, quem você pensa que é?!* de Gerson Murilo; *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*, Ruth Rocha, o *Jogo da Parlenda* de Heloisa Prieto e *Contos e fábulas do Brasil* de Marco Aurélio.

Conforme se pode perceber, além do livro *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*, da já consagrada escritora brasileira de livros infantis Ruth Rocha, os demais não são textos considerados canônicos dentro da literatura brasileira, nem seus escritores. Por essa razão, esses são seguidamente desprezados e deixados de lado, já que, conforme a visão estereotipada de alguns profissionais da área, não contém um conteúdo suficientemente interessante, ou não são cultos o bastante por não fazerem parte do cânon literário.

Entretanto, durante a leitura, pôde-se trabalhar a riqueza dos detalhes das narrativas, como sua função de conscientização e inclusão social dentro do contexto dos personagens, como na temática interessante abordada no livro *Ei, quem você pensa que é?!* que relata a história de um menino briguento, que por sua personalidade explosiva não conseguia ter um bom relacionamento *com* ninguém. A mesma riqueza temática está presente na narrativa do livro *As melhores amigas*, que fala sobre uma história de amizade entre duas personagens de diferentes raças,

sendo uma negra e outra branca, o que gerou um pouco de estranhamento aos alunos, juntamente com pequenas discussões.

Percebe-se assim que, além de permitir que os alunos se introduzissem dentro do contexto sociocultural do Brasil, de forma dinâmica e lúdica, a escolha do livro contendo contos e lendas também abriu a possibilidade de se adentrar dentro da bagagem cultural trazida pelos próprios alunos, fazendo-os relembrem das estórias, contos e lendas do país natal.

Ou seja, assim se estabeleceu um diálogo intercultural, pois ao lerem sobre as lendas brasileiras, como por exemplo, histórias sobre lemanjá (figura mitológica e religiosa), dentre outras, evocou-se, em contrapartida lendas haitianas. No caso, a figura de lemanjá trouxe à memória dos alunos estórias sobre sereias, que supostamente aparecem em lugares estratégicos da praia e, lembrou também lendas urbanas, nas quais artistas famosas locais possuem a capacidade de se transformarem em sereias, devido a rituais voduns (religião praticada no país trazida pelos escravos provindos da África).

A forma positiva com que os alunos interagiram ao serem estimulados a contarem suas histórias corrobora com a fala de Ferreira (2010, p. 12) o qual afirma que “[...] a cultura e a vida social estão intimamente relacionadas com as operações mentais”. De modo que, ao se falar sobre as lembranças dos contos e lendas existentes no país natal, criou-se uma conexão entre a inteligência emocional e a inteligência cognitiva, facilitando assim as operações mentais que tornam a absorção do conhecimento possível.

Além do mais, conforme Bakhtin (2011), ao se trazer para a sala de aula aspectos relacionados ao contexto cultural dos alunos, pôde-se construir relações do ensino de língua com a vida, pois ficou claro que, para os alunos as histórias que, por eles estavam sendo contadas, não fazem parte de simples lendas, mas fazem parte da cultura.

Desse modo, percebe-se que através desse trabalho, criou-se um ambiente propício para a recepção do *input* compreensível, Krashen *apud* Oliveira e Paiva (2014), o que prova que é possível ensinar de forma efetiva e atraente, bem como mostrar a leitura como algo interessante, conforme afirma Martins (2006), utilizando-se de textos literários contemporâneos, já que, como se pôde notar, a atividade teve bastante receptividade e, em consequência disso, pode-se considerar que os objetivos das mesmas foram alcançados com sucesso.

Em contrapartida, além dos textos literários terem sido alvo de trabalho voltado à oralização, esses também foram trazidos para as aulas como ferramentas para análise linguística. Para tal prática, lançou-se mão do poema *Nem isso nem aquilo* de Cecília Meireles.

Dessa forma, visando trabalhar o poema por completo e não somente como pretexto para o ensino gramatical, conforme amplamente discutido por Martins, (2006), primeiramente, fez-se a introdução da autora falando um pouco sobre a mesma, e também de seu importante papel dentro da literatura brasileira.

Em seguida, fez-se a leitura do poema e, trabalhou-se o vocabulário desconhecido para, assim, facilitar uma pequena análise interpretativa do mesmo. A participação dos alunos facilitou a análise linguística (encontrar as conjunções no poema) e a tornou mais interessante, efetivando assim, o ensino-aprendizagem. Isso demonstra, mais uma vez que é necessário que se crie, preliminarmente, um ambiente favorável ao conhecimento interativo.

4.2.4 Reescrita de Textos: ferramenta de aprimoramento discursivo

A reescrita de textos ocupou, em todo o projeto, um lugar de relevância e, por essa razão, considera-se importante que a mesma receba seu espaço nesta análise. É, principalmente, através dessa prática que se pôde trabalhar as capacidades de linguagens, tais como escrita e análise linguística (SCHNEUWLY, B. et al., 2004) pois, nessa atividade aprimora-se a prática da reescrita que “[...] auxilia a desenvolver e melhorar a escrita” (MENEGASSI, 2001, p.50).

Sem dúvida, como se pode notar, essa é a prática que torna os alunos mais capazes para a produção dos gêneros textuais, e sem a devida prática e repetição, objetivada pela reescrita, Geraldi (2012), não se poderia desenvolver de modo completo, com qualidade e eficácia, as práticas de linguagem. Inclusive, mesmo em relação aos textos orais, é necessário certo acúmulo e recorrência de prática e repetição a fim de obter o devido desenvolvimento discursivo adequado. Esse aprimoramento da prática da escrita pode ser claramente observado nos excertos trazidos abaixo:

1) “*As pessoas que moram lá são bons e maus e são solidárias*”;

2) *“Esse cidade é um lugar verde, e respirar um bom ar convido você para visita-la, isso será inesquecível”;*

3) *“As coisas que gosto nas duas quando é dia da independência todas as ruas são decoradas pelas bandeiras na época do carnaval e no natal”.*

Essas frases, uma vez reescritas ficaram da seguinte forma:

1) *“As pessoas que moram lá são boas e más, entretanto, são solidárias”;*

2) *“Essa cidade é um lugar verde e ali, respira-se um bom ar, convido você para visitá-la, estou certa que será inesquecível”;*

3) *“As coisas que gosto nos dois bairros que conheço é que quando é dia da independência todas as ruas são decoradas por bandeiras, também na época do Natal e do Carnaval.”.*

Sendo assim, conforme se pode perceber nos fragmentos dos textos acima, a reescrita serviu de instrumento para uma visível melhoria, tanto na compreensão do texto como, no que tange a escrita seguindo os padrões da variante culta da língua portuguesa, Ferreira Auriemo (2012). De modo que , trabalhou-se de tal forma que se pudesse considerar as variantes linguísticas que os alunos traziam, no entanto, sem privá-los dos meios de acesso de conhecimento relacionados à norma culta da língua.

Inclusive, ao possibilitar aos alunos o acesso, e conseqüentemente, em um futuro próximo o domínio da norma, facilitou-se lhes na inserção social, visto que a sociedade é composta por várias esferas de atividade humana, Bakhtin (2011) (estética da criação verbal), e muitas delas exigem de seus integrantes a domínio da norma culta da língua. Assim, é sob essa perspectiva que se deu a reescrita, pois através dessa, visou-se fixar definitivamente a questão da linguagem padrão de modo consistente.

4.2.5 Fonética: do Francês ao Português

Devido ao fato da oralidade ter tido seu espaço especial durante todo o decorrer do projeto, correções relacionadas à pronúncia das palavras, também tiveram a atenção devida. Sendo assim, pode-se dizer que o oral conquistou seu lugar legítimo nas aulas, Schneuwly, *et al.*, (2004).

Sendo assim, ao se perceber a dificuldade, pela parte dos alunos, na pronúncia do fonema erre em palavras como carro, rua, gritar, fez atividades voltadas para o oral. Para sanar essa dificuldade, apoiou-se em Pereira (2012), através de comparações com o mesmo fonema dentro da Língua Francesa e, chegou-se a conclusão, que para os alunos, devido ao fato de os mesmos possuírem a Língua Francesa como L1, lhes foi mais difícil a pronúncia do erre retroflexo, enquanto que houve clara facilidade na pronúncia do erre aspirado. Isso se deu pelo fato que esse (erre aspirado) possui semelhança, na pronúncia do erre dentro da fonética francesa.

Da mesma maneira, alguns fenômenos que ocorrem dentro da escrita da Língua Portuguesa, também foram abordados. Dentre eles está o emprego das consoantes que dobram. Para explicar esse acontecimento na língua, novamente, utilizou-se da comparação com a LM. Partiu-se, desse modo do conhecimento prévio dos alunos, daquilo que já estava internalizado nos mesmos, Ausubel *et al*, 1980 *apud* Alegro (2009, p. 39), pois o fenômeno de repetição das consoantes em alguns itens lexicais, também acontece dentro da gramática francesa.

Já, a nasalização das vogais quando precedem as consoantes n e m também foram amplamente trabalhadas, de modo que, os alunos puderam entender e fazer a ligação com o mesmo fenômeno dentro da pronúncia dos léxicos que possuem as mesmas características na Língua Francesa, o que viabilizou grandemente na compreensão do fenômeno.

Pôde-se perceber que a prática do ensino-aprendizagem através de comparações focando as semelhanças da língua materna do aluno fez parte da grande maioria das aulas que se voltaram ao ensino fonético da língua alvo, de modo que, confirmou-se na prática a efetividade da teoria do Bilinguismo composto, que mostra a importância de utilizar as duas línguas paralelamente, em se tratando aquisição de uma L2, (PEREIRA, 2012).

Levando em consideração o que foi discutido no desenvolver desta pesquisa, pode-se concluir que a mesma teve grande relevância para os alunos envolvidos. Pois, através dos diálogos, leituras tanto dos textos trazidos por eles como de livros da literatura brasileira, da escrita e reescritas de textos e exercícios de análise linguísticas feitos, eles puderam melhorar, não somente seu conhecimento no que tange o sistema linguístico brasileiro, relacionados as regras e normas da língua,

mas, também puderam conhecer melhor a cultura do país no qual eles estão inseridos agora.

Dessa forma, pode-se dizer que, efetivamente houve a inserção linguística e cultural destes alunos, não somente dentro do contexto escolar, adquirindo conhecimento linguístico, mas também dentro da própria cultura brasileira. E, isso se deve ao fato de que a relevância de saber ensinar a L2 perpassa a necessidade de o professor viabilizar e facilitar o aprendizado sistemático da língua aos alunos, mas que, sobretudo, trata-se de buscar formas de fazer com que a inserção cultural e social seja menos traumática possível.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já discorrido no decorrer do trabalho, percebeu-se que muitas são as dificuldades encontradas no caminho do ensino-aprendizado do português como L2. Uma delas, como já vimos, é a dificuldade de inserção cultural que os alunos sentem ao chegarem ao país. Por esta razão, reconheceu-se a importância de um trabalho diferenciado, algo que leve em consideração e respeite a cultura dos alunos vindos de diferentes países, dando-lhes a possibilidade de discutir e expressar seus sentimentos e lembranças da terra natal através de textos e debates, para que dessa forma se possa auxiliá-los na compreensão da cultura, transitando através da linguagem e da escrita do país de origem e do país que estão inseridos, no caso desta pesquisa o Brasil.

Além do mais, há também as dificuldades encontradas pelos professores para ensinar a Língua Portuguesa como L2, sendo que essa pode vir de vários fatores, entretanto, dentre as mais relevantes estão a quase ausência de material apropriado para o ensino-aprendizagem e a falta de investimento por parte do governo com a capacitação dos professores para exercerem de forma mais preparada e efetiva seu papel.

Outras questões tratadas neste trabalho foram os desafios enfrentados pelas crianças haitianas ao serem inseridas no ambiente escolar sem, muitas vezes, saberem o mínimo do idioma Português necessário para compreenderem e se fazerem compreender durante as aulas, em especial nas aulas de ensino de Língua Portuguesa. Também foi analisada a forma como os professores que ministram estas aulas trabalharam, principalmente para auxiliar e facilitar o aprendizado e a inserção cultural dos alunos haitianos através do ensino da língua.

Portanto, finalizando, após o término desta pesquisa conclui-se que ensinar a língua como L2 é um desafio para professores conscientes da importância desta tarefa, pois não se trata somente ensinar um sistema linguístico, mas também de construir identidade e resgatar dignidade.

REFERÊNCIAS

ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Marília, 2008. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/alegro_c_ms_mar.pdf>. Acesso em: 03 Fev. 2016.

ALMEIDA FILHO, José C. P. **O ensino de português como língua não-materna: Concepções e contextos de ensino**. Universidade de Brasília, 2009. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/8435926-O-ensino-de-portugues-como-lingua-nao-materna-concepcoes-e-contextos-de-ensino-jose-carlos-p-almeida-filho-universidade-de-brasilia.html>>. Acesso em: 02 Fev. 2016.

ALMEIDA FILHO, José C. P; LOMBELLO, Leonor C. (orgs.). **O ensino de português para estrangeiros: Pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. **Identidade e caminho no ensino de português para estrangeiros**. Campinas, SP: Pontes, 1992.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARROSO, Terezinha S: **Gênero Textual como Objeto de Ensino: Uma Proposta de Didatização de Gêneros do Argumentar** TEXTUAL GENRE AS AN OBJECT OF LANGUAGE TEACHING: A PROPOSAL OF A DIDATIC MODAL OF TEACHING ARGUMENTATIVE GENRES. *Estud. Ling., Londrina*, n. 14/2, p. 135-156, dez. 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/user/Desktop/CURSO%20LETRAS/6%20PERÍODO/APRESENTAÇÃO%20CAPACIDADES%20DE%20LINGUAGEM/9409-41879-1-PB.pdf>>. Acesso em: 25 de out de 2016.

BIZON, Ana. C.C. Aprender conteúdos para aprender língua estrangeira: Uma experiência de ensino alternativo de PE. *In: ALMEIDA FILHO, José C. P; LOMBELLO, Leonor C. (orgs.). Identidade e caminho no ensino de português para estrangeiros*. Campinas, SP: Pontes, 1992.

GERALDI, João W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. Práticas de sala de aula. *In: GERALDI, João Wanderley. (org.). O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012, p. 57-80.

FERREIRA AURIEMO, Cristiane. **A produção e a reescrita de textos**: o trabalho docente e discente no quarto ano do ensino fundamental. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
KLEIMAN, Ângela B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. *In*: SIGNORINI, Inês (org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 267-302.

KOCH, I. G. V. **A Coerência Textual**. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, I. G. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Introdução à Linguística Textual. São Paulo: Martins Fontes, 2004b. Do Cognitivismo ao Sociocognitivismo. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística – Fundamentos Epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004. v.3.

KUNZENDORFF, Júlia C. Considerações quanto ao ensino de português para estrangeiros adultos. *In*: ALMEIDA FILHO, José C. P; LOMBELLO, Leonor C. (orgs.). **O ensino de português para estrangeiros**: Pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. Campinas, SP: Pontes, 1989. p. 22.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. *IN*: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin**: conceitos chave. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCONI, Marina A. LAKATOS, Eva M.. **Metodologia Científica**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Ivana. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? *In*: Angela E. Kleiman *et al* (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo. Parábola Editorial, 2006

MENEGASSI, Renilson J. **Da revisão a reescrita**: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. *Mimesis*, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001.

OLIVEIRA E PAIVA. Vera L.M. **Aquisição de segunda língua**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PEREIRA, A. P. **Estudos Sobre o Texto**. Campo Grande – MS, 2010.

PEREIRA, Monica S. B. **Aquisição e Aprendizagem do Português em Contextos Multilíngues**: Comunidades Portuguesa e Hispânica nos EUA- Conceitos, teorias e prática. 2012.

Projeto Estudos sobre a Migração Haitiana ao Brasil e Diálogo Bilateral. Novembro de 2015. Acesso em 27 de out de 2016. Disponível em: http://www.migrante.org.br/migrante/index.php?option=com_content&view=article&id=252:

projeto-estudos-sobre-a-migracao-haitiana-ao-brasil-e-dialogo-bilateral&catid=89&Itemid=1210>. Acesso em 27 de out de 2016.

SANTOS, Angélica P. dos *et al.* **A inserção da criança Haitiana no ambiente escolar brasileiro**: Um estudo de caso na cidade de Porto Velho, 2015. Acesso em 27 de out de 2016. Disponível em:< http://eventos.livera.com.br/trabalho/98-1020513_29_06_2015_00-38-24_8355.PDF>. Acesso em 27 de out de 2016.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHNEUWLY, B. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola** – Trabalhos de Schneuwly, Dolz e colaboradores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. P. 125-138.

APÊNDICE A: Exercícios aplicados aos alunos

DOM | SEG | TER | QUA | QUI | SEX | SÁB

Stherlondy

Grônica:

Duas famílias que se juntou.

Tem a história de duas famílias. Ajuda para a vida.

O Alho

Éste uma história de sete amigos que se reuniram para fazer de um rio que tem uma cachoeira, eles se chamam: Cindy, Dorothy, Jerry, Kimberly, Stacy, Stherlondy e Melissa.

Jerry é o único amigo que mais acompanhou porque ele é simpático e respeitoso. Quando chegaram ao ponto do rio Jerry foi com outros amigos para explorar e mergulhar, mas quando perceberam dele começaram uma discussão de todo, ele saiu.

Durante o tempo que mais jogamos futebol, quando chegou a hora de comer Jerry veio e depois foi nadar e brincou na água, mais ninguém sabia que Stherlondy não nadava, porque ele fez de conta que sabia, por isso quando se jogou na água, ele ficou por um tempo junto com os amigos brincando no meio do lago, ele ficou sozinho. Quando seus amigos perceberam sua ausência foram atrás dele, mas descobriram no momento, ele se sentou como eles. Como eu não sabia nadar, e que era inevitável aconteceu, quase me afoguei. No princípio fiquei bastante assustado, mas depois fomos para a parte mais profunda brincamos de pular na água. Foi um dia muito divertido, porque meus amigos me ensinaram a nadar, brincamos muito.

A água, além ser essencial para a vida humana, também é muito usada para a diversão por isso é de extrema importância que a cuidemos evitando todo tipo de poluição pois sabemos mas quem sofre as consequências de nosso irresponsável descuido.

APÊNDICE B: Exercícios aplicados aos alunos

Complete as orações com *SER* e *ESTAR*

(Sou / é / somos / São) (Estou / Está, Estamos / Estão)

Liana _____ na praia hoje porque _____ verão.
 Denise, Mauricio e você _____ no estádio.
 Ronaldo _____ especialista em informática.
 Tiago _____ feliz hoje porque _____ seu aniversário.
 Aline _____ muito prática.
 Elaine e Eu _____ com sede porque hoje está muito quente.
 Bruno _____ na universidade porque _____ estudante.
 Débora _____ minha chefe. Ela _____ muito pontual.
 Raquel, este livro não _____ meu, _____ seu?
 Marcos _____ com fome porque já são 15 horas!
 Vocês _____ com amigos no bar.
 Marcelo _____ de Curitiba, Eu _____ de Niterói e Carla _____ de Vitória. Todos _____ brasileiros
 André _____ meu irmão e Simone _____ sua irmã.
 Gloria, João e Eu _____ brasileiros.
 Coitado do Flávio! Ele _____ doente. _____ com dor de cabeça.

Complete a pergunta e a resposta com *ser* ou *estar*

Você _____ professor? Não, Eu _____ aluno.
 Você _____ garçom? Não, Eu _____ cozinheiro.
 Elas _____ com fome? Não, Elas _____ com sede.
 Os copos _____ na mesa? _____ sim.
 Mariana, você _____ com sono? _____ sim.
 Vocês _____ estrangeiros? _____ sim. _____ aqui para trabalhar.
 O Senhor Pereira _____ comerciante? Não, ele _____ professor.
 Luiz e Marcela _____ americanos? Não, não _____. Eles _____ brasileiros
 O carro _____ na garagem? Não, não _____ na rua.
 Você está no Sambódromo? _____ sim! _____ muito contente!
 Eles _____ fotógrafos? _____ sim. Eles tiram fotos para um jornal do Rio.
 Você _____ em casa? Não, não _____. Eu saí para caminhar.

APÊNDICE C: Exercícios aplicados aos alunos

Exercícios

I. Complete com o verbo *estar*, no passado:

1. Eu já _____ aqui antes.
2. Nós _____ com seu amigo ontem.
3. Ele _____ na sala de aula por pouco tempo.
4. Eles nunca _____ aqui.

II. Complete com o verbo *ser*, no passado:

1. Eles _____ amigos.
2. Ela _____ muito bonita.
3. Eu _____ aluno desta escola.
4. Nós _____ muito felizes com a escolha do carro.

III. Complete com o verbo *ser* ou com o verbo *estar* no passado:

1. Eu _____ na França no ano passado.
2. Ele _____ muito doente.
3. Nós já _____ lá.
4. Eles nunca _____ na minha casa.

IV. Ser ou estar? Passado ou Presente?

1. Ontem eu _____ no escritório dele.
2. Eu _____ com muita fome agora.
3. Eles _____ vizinhos no passado.
4. Nós _____ bons amigos.

V. Complete com os verbos indicados:

- | | |
|--------------|----------------|
| (1) sou | (5) fui |
| (2) é | (6) foi |
| (3) somos | (7) fomos |
| (4) são | (8) foram |
| (9) estou | (13) estive |
| (10) está | (14) esteve |
| (11) estamos | (15) estivemos |
| (12) estão | (16) estiveram |

- a. Eu nunca _____ em sua casa antes.
- b. _____ irmão de José.
- c. Eu _____ sócio deste clube quando jovem.
- d. Ele _____ com fome.
- e. Ele _____ aqui ontem de manhã.
- f. Ele _____ muito inteligente.
- g. Ela _____ minha amiga na infância.
- h. Nós _____ amigos até hoje.
- i. Nós _____ vizinhos quando jovens.
- j. Nós _____ com muito frio.
- k. Nós já _____ aqui antes.
- l. Eles _____ amigos.
- m. Eles nunca _____ amigos.
- n. Eles _____ com muita sede.
- o. Eles _____ na minha casa ontem.

APÊNDICE D: Exercícios aplicados aos alunos

13/08/2015

Impression de la conjugaison du verbe être



être

Auxiliaire

Verbe se conjuguant avec avoir

Indicatif

Présent

je suis
tu es
il est
nous sommes
vous êtes
ils sont

Passé simple

je fus
tu fus
il fut
nous fûmes
vous fûtes
ils furent

Passé composé

j'ai été
tu as été
il a été
nous avons été
vous avez été
ils ont été

Passé antérieur

j'eus été
tu eus été
il eut été
nous eûmes été
vous eûtes été
ils eurent été

Imparfait

j'étais
tu étais
il était
nous étions
vous étiez
ils étaient

Futur simple

je serai
tu seras
il sera
nous serons
vous serez
ils seront

Plus-que-parfait

j'avais été
tu avais été
il avait été
nous avions été
vous aviez été
ils avaient été

Futur antérieur

j'aurai été
tu auras été
il aura été
nous aurons été
vous aurez été
ils auront été

Subjonctif

Présent

que je sois
que tu sois
qu'il soit
que nous soyons
que vous soyez
qu'ils soient

Passé

que j'aie été
que tu aies été
qu'il ait été
que nous ayons été
que vous ayez été
qu'ils aient été

Imparfait

que je fusse
que tu fusses
qu'il fût
que nous fussions
que vous fussiez
qu'ils fussent

Plus-que-parfait

que j'eusse été
que tu eusses été
qu'il eût été
que nous eussions été
que vous eussiez été
qu'ils eussent été

Conditionnel

Présent

je serais
tu serais
il serait
nous serions
vous seriez
ils seraient

Passé première forme

j'aurais été
tu aurais été
il aurait été
nous aurions été
vous auriez été
ils auraient été

Passé deuxième forme

j'eusse été
tu eusses été
il eût été
nous eussions été
vous eussiez été
ils eussent été

Impératif

Présent

sois
soyons
soyez

Passé

aie été
ayons été
ayez été

Participe

Présent

étant

Passé

été
été
été
été
ayant été

Infinitif

Présent

être

Passé

avoir été

Gérondif

Présent

en étant

Passé

en ayant été

Synonyme

appartenir - dépendre - participer - concerner - convenir - entité - abstraction - caractère - essence - existence - idée - nature - créature - personne - individu - personnalité - âme - homme - exister - subsister - vivre - vie - hominien - humain - hominidé - humanité - mortel - prochain - particulier - quidam - semblable - autrui - unité - individualité - échantillon - spécimen - singulier - distinctif - propre - spécifique - privé - personnage - citoyen - résider - habiter - demeurer - loger

APÊNDICE E: Exercícios aplicados aos alunos

Verbo *Estar*

Gerúndio: estando

Particípio passado: estado

INDICATIVO

Presente	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito
<u>eu</u> <u>estou</u>	<u>eu</u> <u>estive</u>	<u>eu</u> <u>estava</u>
<u>tu</u> <u>estás</u>	<u>tu</u> <u>estiveste</u>	<u>tu</u> <u>estavas</u>
<u>ele/ela</u> <u>está</u>	<u>ele/ela</u> <u>estive</u>	<u>ele/ela</u> <u>estava</u>
<u>nós</u> <u>estamos</u>	<u>nós</u> <u>estivemos</u>	<u>nós</u> <u>estávamos</u>
<u>vós</u> <u>estais</u>	<u>vós</u> <u>estivestes</u>	<u>vós</u> <u>estáveis</u>
<u>eles/elas</u> <u>estão</u>	<u>eles/elas</u> <u>estiveram</u>	<u>eles/elas</u> <u>estavam</u>

Pret. mais-que-perfeito	Futuro /	CONDICIONAL /
	Futuro do presente	Futuro do pretérito
<u>eu</u> <u>estivera</u>	<u>eu</u> <u>estarei</u>	<u>eu</u> <u>estaria</u>
<u>tu</u> <u>estiveras</u>	<u>tu</u> <u>estarás</u>	<u>tu</u> <u>estarias</u>
<u>ele/ela</u> <u>estivera</u>	<u>ele/ela</u> <u>estará</u>	<u>ele/ela</u> <u>estaria</u>
<u>nós</u> <u>estivéramos</u>	<u>nós</u> <u>estaremos</u>	<u>nós</u> <u>estariamos</u>
<u>vós</u> <u>estivéreis</u>	<u>vós</u> <u>estareis</u>	<u>vós</u> <u>estarieis</u>
<u>eles/elas</u> <u>estiveram</u>	<u>eles/elas</u> <u>estarão</u>	<u>eles/elas</u> <u>estariam</u>

CONJUNTIVO SUBJUNTIVO (BR)

Presente	Pretérito imperfeito	Futuro
<u>que eu</u> <u>esteja</u>	<u>se eu</u> <u>estivesse</u>	<u>quando eu</u> <u>estiver</u>
<u>que tu</u> <u>estejas</u>	<u>se tu</u> <u>estivesse</u>	<u>quando tu</u> <u>estiveres</u>
<u>que ele/ela</u> <u>esteja</u>	<u>se ele/ela</u> <u>estivesse</u>	<u>quando ele/ela</u> <u>estiver</u>
<u>que nós</u> <u>estejamos</u>	<u>se nós</u> <u>estivéssemos</u>	<u>quando nós</u> <u>estivermos</u>
<u>que vós</u> <u>estejais</u>	<u>se vós</u> <u>estivésseis</u>	<u>quando vós</u> <u>estiverdes</u>
<u>que eles/elas</u> <u>estejam</u>	<u>se eles/elas</u> <u>estivessem</u>	<u>quando eles/elas</u> <u>estiverem</u>

IMPERATIVO

afirmativo	negativo	INFINITIVO PESSOAL
–	–	<u>para</u> <u>estar</u> <u>eu</u>
<u>está</u> <u>tu</u>	<u>não</u> <u>estejas</u> <u>tu</u>	<u>para</u> <u>estares</u> <u>tu</u>
<u>esteja</u> <u>ele/ela</u>	<u>não</u> <u>esteja</u> <u>ele/ela</u>	<u>para</u> <u>estar</u> <u>ele/ela</u>
<u>estejamos</u> <u>nós</u>	<u>não</u> <u>estejamos</u> <u>nós</u>	<u>para</u> <u>estarmos</u> <u>nós</u>
<u>estai</u> <u>vós</u>	<u>não</u> <u>estejais</u> <u>vós</u>	<u>para</u> <u>estardes</u> <u>vós</u>
<u>estejam</u> <u>eles/elas</u>	<u>não</u> <u>estejam</u> <u>eles/elas</u>	<u>para</u> <u>estarem</u> <u>eles/elas</u>

APÊNDICE F: Exercícios aplicados aos alunos

Verbo Ser...

Gerúndio: sendo

Particípio passado: sido

INDICATIVO

Presente	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito
eu sou	eu fui	eu era
tu és	tu foste	tu eras
ele/ela é	ele/ela foi	ele/ela era
nós somos	nós fomos	nós éramos
vós sois	vós fostes	vós éreis
eles/elas são	eles/elas foram	eles/elas eram

Pret. mais-que-perfeito	Futuro /	CONDICIONAL /
	Futuro do presente	Futuro do pretérito
eu fora	eu serei	eu seria
tu foras	tu serás	tu serias
ele/ela fora	ele/ela será	ele/ela seria
nós fôramos	nós seremos	nós seríamos
vós fôreis	vós sereis	vós seríeis
eles/elas foram	eles/elas serão	eles/elas seriam

CONJUNTIVO SUBJUNTIVO (BR)

Presente	Pretérito imperfeito	Futuro
que eu seja	se eu fosse	quando eu for
que tu sejas	se tu fosses	quando tu fores
que ele/ela seja	se ele/ela fosse	quando ele/ela for
que nós sejamos	se nós fôssemos	quando nós formos
que vós sejais	se vós fôsseis	quando vós fordes
que eles/elas sejam	se eles/elas fossem	quando eles/elas forem

IMPERATIVO

afirmativo	negativo	INFINITIVO PESSOAL
—	—	para ser eu
se tu	não sejas tu	para seres tu
seja ele/ela	não seja ele/ela	para ser ele/ela
sejamos nós	não sejamos nós	para sermos nós
sede vós	não sejais vós	para serdes vós
sejam eles/elas	não sejam eles/elas	para serem eles/elas

ANEXO B: Continuação do texto 1 reescrito

- Apresentação da cidade e do bairro -

Eu sou Athulandy Prizumé e tenho 15 anos, venho de uma cidade da capital do Haiti que se chama Pétion-Ville, dentro dessa cidade há muitos bairros. Em alguns parágrafos vou apresentar a cidade e o bairro de onde venho. Eu espero que essa descrição possa motivar e levar a visitá-la.

Pétion-Ville se situa na região Oeste da capital com uma população de 359675 habitantes em 2012. Dentro dessa cidade encontra-se a (zona) do bairro Perrinier que se localiza depois da rua de Fines com continuação para as montanhas, eu morei nesse bairro no nº 40.

O bairro é diferente da cidade em algumas partes. Nas ruas de Perrinier há casas de ambos os lados e algumas árvores, já, nas montanhas têm mais árvores que casas. No bairro Perrinier tem um grande rio que se chama Grise, em suas margens as pessoas utilizam legumes e plantam árvores.

Nesse bairro não há avenidas somente ruas asfaltadas. No bairro não se usa ônibus, usa-se tap-tap, que pode suportar 12 a 14 pessoas. As pessoas que moram nos bairros são mais tranquilas que aquelas que moram na cidade, elas são solidárias, mesmo havendo entre elas pessoas más. No centro do Pétion-Ville é mais populoso que os bairros, as casas são diferentes e há duas praças. A primeira praça se localiza, na rua Fontaine e se chama de Praça Boyer, onde as crianças podem se divertir, não muito longe encontra-se os bancos e Unibank. A segunda praça se localiza entre as ruas Agier e Grégoire o seu nome é praça Saint-Louis, o colégio encontra-se à esquerda e a igreja católica à direita da praça e em frente encontra-se prefeitura municipal.

ANEXO C: Texto 1 reescrito

Na praça ^{central} há um chafariz, no entanto, quando há procissão especial usa-se a praça Boyer porque ela é maior.

Na adiante, na rua Tourville encontra-se o supermercado chamado Bavikam, na mesma rua da entrada da Montanha Negra dentro desse bairro há um lugar histórico e turístico que se chama Fort Jacques construído por Jean-Jacques Dessalines. dentro desse bairro moram muitos burgueses.

Em frente ao fort Jacques encontram-se Kensioff, Le Refuge, Seguin e Fancy. Esses são lugares bons por estarem nas montanhas ao descer na rua Samarie encontram-se a o hotel Kinam, Kinam² e o Supermercado Food Max. situado na rua Oger está o Supermercado Giant. (Wawa) na rua Tharannes encontra-se Loja Ana, mais abaixo está a avenida Pan-Americana onde estão hotéis Oasis e Kinam² mais abaixo encontram-se a pizzaria Domino's. No Pétion-Ville as pessoas usam ônibus e tap-tap. As pessoas que moram lá são boas e más, entretanto, são solidárias. Nessa cidade há muitas indústrias, o comércio é agitado porque as pessoas dos bairros gostam muito. As coisas que gostou nos dois bairros que conheceu é que quando é dia de independência todas as ruas são decoradas por bandeiras, também na época de Natal e Carnaval. No dia primeiro de Março cada pessoa tem que plantar uma árvore nas montanhas. No bairro de onde veio as pessoas costumam plantar árvores em sua casa.

Essa cidade é um lugar verde e ali respira-se um bom ar, convém ir para visitá-la, estou certa que será inesquecível.

ANEXO E: Texto 4 escrito pelo A1

28/08/15

Présuni Rolfsen Lee

A liberdade de expressão.

cada um pensa a liberdade de expressão ^{de um} num jeito, mas não é tão simples assim. Para alguns, ela deve ser geral ou ^{universal} inestita. Outros, consideram que há temas como a religião, que devem ser preservados, pois o direito de se expressar livremente não inclui a possibilidade de ofender. Tem gente que pensa que a liberdade de expressão é a liberdade de insultar.

Essas pessoas estão pensando ^o todo errado, uma vez, ^{na} ^{nova} ^{edição} do ^{journal} ^{satírico} ^{francês}, (O Papa ^{nesses} ^{estilo} ^{parágrafo} Francisco declarou): A liberdade de expressão tem limite e não se pode "provocar" nem "insultar" a fé das pessoas.

aqueles que ^{pensam} (pensavam) mais ^{sobre} a liberdade de expressão são os islâmicos, principalmente o primeiro-ministro ^{nesses} ^{estilo} ^{parágrafo} islâmico-conservador turco, Ahmet Davutoglu. ^{cada} ^{um} ^{tem} o ^{seus} ^{próprios} ^{mas} e ^{as} ^{suas} ^{religiões} ^{religiões}, ^{se} ^{os} ^{mas} e ^{as} ^{religiões} de todos ^{mundos} ^{forem} ^{levados} ^{em} ^{conta}, a liberdade de expressão simplesmente deixará de existir.

ANEXO G: Texto 4 escrito pelo A2

21/08/2015.

- Dissertação argumentação -

A importância da liberdade de expressão pelo mundo.
 (Liberdade de expressão assunto pouco ^{de} certo ??
 determinado por alguns terroristas), ou não dar
^{minha} opinião sobre ela.

Entendo ^{que} ~~se~~ ^{em} liberdade de expressão a gente não é
 a comunicação, como se esperar. Para mim a
 liberdade de expressão é ^{a possibilidade} falar sobre tudo se as
 palavras que a ^{gente} ~~gente~~ ^{em} não incomoda ^o a so-
 ciedade. Mas ^{antigamente} ~~hoje~~ ^{antes} muitas pessoas não
^{podiam} ~~podiam~~ ^{podiam} usar esse termo só para falar do que eles
 pensavam, a sociedade antiga era difícil, até ^{que}
 um dia o filósofo iluminista ^{francês} ~~o~~ Voltaire (1694-1778)
 decidiu ^{se} ~~se~~ ^{se} expressar com esse frase: "posso
 não concordar com nenhuma das atitudes ^{filosóficas}
 mas, defenderei até a morte o ^{meu} ~~meu~~ ^{meu} direito de
 enunciá-las". A mensagem que ele ^{queria} ~~queria~~ ^{queria} passar
 é que ele ^{queria} ~~queria~~ ^{queria} lutar até a morte pela liberdade
 de expressão. Porém não foi de que ^{trouxe} ~~trouxe~~ ^{trouxe} essa expressão.

Continua...

Outro exemplo ^{is} do primeiro-ministro ^{isso} İsmail
 Çoğulu - Conservador Turco fala que a liberdade
 de expressão não é a liberdade de insultar.
 (A 50% eu topo mas os 50% eu não topo.)
 1ª. A pessoa tem seu direito e é livre para
 falar, mas com muito ^{cuidado} (atenção). No 2º caso, a
 pessoa pode insultar ^{depois que seja} ^{os demais} ^{profissionalmente}
 sem incomodar muito (a pessoa) e é para esse
 razão que a liberdade de expressão existe.

Para concluir acho ^{que} que as pessoas que
 lutaram ^{esta ideia} para ^{em} estabelecer essa expressão fazem um
 bem para o mundo, porque sem essa expressão eu posso
 dizer que hoje esse mundo não (existia) existiria.

