



Implicações semânticas e de gênero em substantivos femininos: o ensino de português a imigrantes que possuem o francês como segunda língua

Semantic and gender implications in feminine substantives: the teaching of Portuguese to immigrants who have French as a second language

*Róger Sullivan Faleiro**

*Suzinara Strassburger Marques***

*Kári Lúcia Forneck****

RESUMO: A partir de observações realizadas em aulas de português a imigrantes, percebeu-se a identificação de gênero dos substantivos na língua portuguesa como um dificultador na aprendizagem da língua. Em função das dúvidas que emergiram durante as aulas aos imigrantes, surgiu a questão norteadora a partir da qual se desenvolveu este trabalho: em se tratando de substantivos morfologicamente femininos, por que não há percepção de inclusão do gênero masculino? Assumiu-se como hipótese que essa dificuldade provavelmente está ligada às associações que os imigrantes fazem entre o português e sua segunda língua, o francês. A fim de verificar essa hipótese, foram desenvolvidas testagens para compreender a dificuldade de diferenciação de gêneros na aquisição do português como Língua de Acolhimento. A aplicação dos testes estruturou-se da seguinte maneira: primeiramente participantes voluntários, 4 (quatro) aprendizes de português, tiveram de identificar o gênero de palavras

ABSTRACT: Based on observations made in classes of Portuguese to immigrants, it was possible to identify gender of nouns in the Portuguese language as a difficulty in learning the language. Because of the doubts that emerged during the lessons to immigrants, this work was developed from this guiding question: in the case of morphologically feminine nouns, why is there no perception of inclusion of the masculine gender? It was hypothesized that this difficulty is probably linked to the associations that immigrants make between Portuguese and their second language, French. In order to verify this hypothesis, tests were developed to understand the difficulty of gender differentiation in the acquisition of Portuguese as a Host Language. The tests' application was structured as follows: firstly, the volunteer participants, 4 (four) Portuguese learners, had to identify the gender of semantically disconnected words, then in a context of simulated

* Graduando em Letras Português, Universidade do Vale do Taquari – Univates.

** Graduanda em Letras Português - Inglês, Universidade do Vale do Taquari – Univates.

*** Doutora em Letras, Universidade do Vale do Taquari – Univates.

desconectadas semanticamente, depois em um contexto de uso simulado e, por fim, através do processamento *online*, em que os alunos foram questionados oralmente sobre o porquê de suas escolhas nas questões textuais. A partir da análise dos achados, é possível verificar que o conhecimento de outras línguas, principalmente do francês, neste caso, influencia muito no aprendizado de uma nova língua.

use, and finally through online processing, in which students were asked orally about the reasons for their choices in textual questions. From the analysis of the findings, it is possible to verify that the knowledge of other languages, mainly of French in this case, influences a lot in the learning of another language.

PALAVRAS-CHAVE: Língua de Acolhimento. Português a imigrantes. Gênero dos substantivos. Flexão de gênero.

KEYWORDS: Host Language. Portuguese to immigrants. Gender of nouns. Gender Bending.

1. Considerações iniciais

A partir de observações realizadas em aulas de português como Língua de Acolhimento¹ (LA) para imigrantes, percebeu-se que a identificação dos gêneros dos substantivos na língua portuguesa é difícil para falantes que estão tendo seu primeiro contato com a língua.

Uma vez que os aprendizes de português como LA percebem que, geralmente, quando tratadas de forma isolada, as palavras do gênero feminino terminam com a desinência *a* (*as*) e as palavras masculinas terminam com desinência *o* (*os*), acabam demonstrando dificuldades em entender por que a palavra *pessoas*, por exemplo, engloba indivíduos de ambos os gêneros.

A partir dessa evidência, o presente trabalho busca analisar as dificuldades de alunos haitianos e senegaleses no aprendizado de língua portuguesa como Língua de Acolhimento. Essa pesquisa foi realizada durante o desenvolvimento das aulas promovidas pelo projeto de extensão Veredas da Linguagem, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, mais especificamente por meio das ações promovidas pelo eixo

¹ Assumimos neste trabalho o conceito de *Língua de Acolhimento*, designação relacionada ao Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) e ao programa Portugal Acolhe, criado em 2001 com o intuito de promover cursos de português dirigidos exclusivamente a imigrantes adultos (GROSSO, 2010).

Linguagem e Ensino, que promove o ensino de língua portuguesa a imigrantes da região do Vale do Taquari / RS desde 2014.

As práticas desenvolvidas com os imigrantes acontecem semanalmente e têm como objetivo principal preparar os alunos para situações cotidianas, para que a língua portuguesa não se torne um bloqueio social. Isso porque, na sociedade atual, a interação com outros indivíduos é fundamental. Partindo desse pressuposto, defende-se que o ensino de língua portuguesa para imigrantes é tão relevante e potente que se torna uma Língua de Acolhimento, pois a aprendizagem da língua faz com que se ampliem as oportunidades de indivíduos que apostam nesse elemento como fator auxiliador e potencializador de oportunidades sociais.

O conceito de Língua de Acolhimento foi cunhado primeiramente na Europa, através da proposta do Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR), que busca centralizar as ações de pessoas que acolhem os imigrantes e buscam prepará-los para se adaptarem à vida no novo país (GROSSO, 2010). Partindo da proposta de uma língua acolhedora, recusa-se a visão da língua estrangeira, que coloca o imigrante como estranho ou intruso no local, e assume-se a tarefa de trabalhar com base em situações reais para as quais o novo falante da língua precisa estar preparado, tais como participar de uma entrevista de emprego.

Por isso, o foco das aulas como Língua de Acolhimento é na interação entre imigrantes e nativos do local acolhedor, e não no conteúdo gramatical normativo, como geralmente ocorre em cursos de línguas (GROSSO, 2010). Esse conceito foi muito importante para que a metodologia das aulas promovidas pelo projeto Veredas da Linguagem se adaptasse às necessidades dos imigrantes, os quais provêm de diversos países e com diferentes níveis de conhecimento acerca da língua portuguesa.

Durante uma das aulas aplicadas pelos bolsistas que fazem parte do projeto, observou-se, a partir de uma pergunta sobre os numerais, que os alunos tinham dúvidas em relação à seguinte questão: “Quantas pessoas brasileiras há nesta sala?”.

Um dos alunos respondeu “três”. Após breve reflexão sobre o acontecimento, os professores notaram que foram contadas apenas as pessoas do gênero feminino, desconsiderando os homens brasileiros que estavam presentes. Ao serem questionados, os alunos responderam que, se a pergunta questiona “quantAS pessoAS brasileirAS” há na sala, logicamente seriam contadas apenas as mulheres.

Em função das dúvidas levantadas em aula, principalmente a partir de substantivos sobrecomuns, surgiu a hipótese da qual originou-se este trabalho - a de que, em relação aos substantivos morfologicamente femininos, não há a percepção de inclusão do gênero masculino. Pensa-se que essa dificuldade provavelmente esteja ligada às associações que os imigrantes fazem entre o português e a sua segunda língua, o francês. A partir disso, foram desenvolvidas algumas testagens para compreender a dificuldade de diferenciação de gêneros na aquisição da língua portuguesa como Língua de Acolhimento.

A metodologia de aplicação dos testes se deu da seguinte maneira: primeiro com palavras desconectadas semanticamente, depois em um contexto de uso simulado e, após, através de processamento *online*, em que os alunos foram questionados oralmente sobre o porquê de suas escolhas nas questões textuais. Essas entrevistas foram gravadas em áudio e analisadas posteriormente, juntamente com as testagens escritas.

A fim de desenvolver a pesquisa e apontar resultados relevantes que possam ser utilizados como base no momento de planejar aulas de português como Língua de Acolhimento a imigrantes, este trabalho foi dividido em quatro seções, incluindo as “Considerações iniciais”. Na seção “Pressupostos teóricos”, foram elencadas algumas percepções de teóricos que estudam o processo de aquisição de uma língua, com principal atenção às diferenças existentes entre a gramática francesa e a gramática do português brasileiro. Na seção “Coleta e análise dos dados”, são apresentados os testes aplicados com os sujeitos da pesquisa e os resultados preliminares em relação à

hipótese do trabalho. Após, na seção “Discussão de resultados”, são apontadas algumas possibilidades para a interpretação dos resultados que surgiram através dos testes, além de sua ligação com os referenciais teóricos utilizados. Além disso, são indicados alguns caminhos possíveis para novas pesquisas no recorte do ensino de português a imigrantes.

2. Pressupostos teóricos

Ao pesquisar sobre os gêneros dos substantivos no ensino de uma nova língua, percebeu-se que a dificuldade demonstrada por imigrantes haitianos e senegaleses nas aulas de língua portuguesa não é diferente da dificuldade de outros aprendizes em processo de aquisição de uma nova língua. Sobre isso, Kolodny afirma que

O gênero é uma categoria gramatical instigante. Ao mesmo tempo em que todos os falantes nativos de determinada língua reconhecem o gênero das palavras com bastante facilidade, ele é notadamente a categoria gramatical de mais difícil apreensão por parte de aprendizes de língua adicional, mesmo que a língua de origem também comporte gênero (KOLODNY, 2016, p. 59).

Por isso, além do estudo sobre os substantivos sobrecomuns, este trabalho limitou-se a investigar o uso e as possíveis dificuldades de imigrantes que já possuem o francês como segunda língua, neste caso haitianos e senegaleses, e que agora estão aprendendo a interagir com falantes de língua portuguesa no Brasil.

Sobre as especificidades da língua francesa, Kolodny (2016) também traz dados importantes para a pesquisa:

A intuição mais geral a respeito da marcação de gênero em francês é a de que as palavras terminadas em -e são femininas. Tal senso comum, embora não compreenda todos os substantivos terminados em -e, baseia-se em um fato: na língua francesa o segmento terminal -e é bastante produtivo em termos de disponibilidade, sendo vários pares opostos marcados por um -e final: bavard masc./ bavarde fem.,

allemand masc./ allemande fem., avocat masc. / avocate fem., etc. Entretanto, também são produtivas novas formas femininas na língua (derivadas de empréstimos ou de feminização de palavras anteriormente de gênero único masculino) a partir de sufixação de outras formas, tais como *ette*, que indica feminino diminutivo, *elle* e *euse*. As três são formas derivacionais exclusivamente femininas (KOLODNY, 2016, p. 42-43).

Ora, em relação à produtividade das terminações de substantivos da língua portuguesa, pode-se afirmar que, assim como na língua francesa, o português passou por adaptações ao longo das décadas para incorporar novas formas de marcar o gênero feminino. No entanto, os substantivos sobrecomuns das duas línguas diferem quanto ao gênero lexical de alguns substantivos.

Acredita-se que alguns indivíduos, por conhecerem a gramática e o funcionamento de outras línguas, durante a aquisição de uma terceira ou quarta língua, podem realizar assimilações morfossintáticas de línguas que já conhecem e reproduzi-las no processo de aprendizagem. A partir do problema levantado neste trabalho, notou-se que alguns alunos têm domínio de várias línguas, incluindo, além do crioulo ou wolof, suas línguas maternas, também o inglês, o espanhol, o francês. Com isso, observamos que a aprendizagem neste contexto é influenciada pela translinguística, que pode afetar não só a compreensão de gêneros como

[...] também outros aspectos gramaticais, tais como o julgamento gramatical de multilíngues, a colocação de advérbios, a colocação de adjetivos e o uso dos sujeitos nulos. Os efeitos de transferência linguística podem ainda ser observados em várias áreas gramaticais, tais como o uso de pronomes relativos, de artigos e de preposições (TOASSI; MOTA, 2013, p. 2).

Dessa forma, os conhecimentos linguísticos já estabelecidos pelo indivíduo podem influenciar no aprendizado da língua subsequente. Naturalmente os aprendizes irão acessar seus conhecimentos prévios com o intuito de facilitar a compreensão. No grupo pesquisado os aspectos influenciáveis são sintáticos, morfológicos e semânticos

e, entendendo dessa forma, correspondem à segunda possibilidade de influência translinguística apontada por Toassi e Mota (2013) - a de que a segunda (ou terceira) língua adquirida serve de base para a próxima aprendizagem:

Rothman e Amaro argumentam que o estudo da aprendizagem de uma terceira língua oferece a possibilidade de investigar a influência translinguística de acordo com três possibilidades: (1) se a língua nativa é a única fonte para aprendizagem da língua subsequente; (2) se as últimas línguas adquiridas são a fonte/base para a aprendizagem da próxima língua, e (3) se todo o repertório linguístico é usado para auxiliar o processo de aprendizagem da língua subsequente (TOASSI; MOTA, 2013, p. 2).

Salienta-se, ainda, que os imigrantes que participam das aulas de português pelo projeto de extensão Veredas da Linguagem buscam a língua portuguesa como, no mínimo, sua terceira língua, pois já são fluentes em crioulo ou wolof e em francês. Nesse sentido, como a gramática da língua francesa é a mais próxima da estrutura alfabética da língua portuguesa, os indivíduos transferem seus conhecimentos prévios durante seu aprendizado, ou seja, utilizam-se da interlíngua, já que “A *Interlíngua* é a língua inconsciente do aprendiz a qual sofre interferência constante da Língua Materna, sendo natural e importante para o aprendiz” (PALUMA; RESENDE, 2009, p. 2). A partir disso, o aprendizado de uma nova língua varia conforme o nível de fluência que o indivíduo possui. Conseqüentemente, esse aspecto pode fazer com que o aluno transfira regras de outras línguas, o que ocasiona conflitos como o abordado neste artigo. Para reforçar esse entendimento, Ringbom *apud* Pinto (2012, p. 174) afirma que

Os alunos estabelecem relações de equivalência entre as palavras das línguas previamente adquiridas e as da língua-alvo e, com base nesta identificação interlinguística, transferem itens lexicais que consideram comuns nas línguas em comparação.

A partir das leituras realizadas e consideradas as reflexões decorrentes, para construir e reforçar a hipótese levantada no presente trabalho, propôs-se uma testagem, com o intuito de avaliar como aspectos da interlíngua se apresentam nos alunos que buscam a língua portuguesa como terceira ou quarta língua. Na próxima seção, apresenta-se a proposta a ser analisada.

3. Coleta e análise dos dados

A fim de coletar os dados necessários para a pesquisa, foram elaborados cinco exercícios, através dos quais o principal objetivo foi verificar se as hipóteses previamente levantadas se confirmavam. Reforça-se a ideia de que, para os autores deste trabalho, as dificuldades na compreensão de substantivos sobrecomuns morfologicamente femininos ocorrem em função da relação que os aprendizes fazem com a língua francesa.

Como sujeitos de pesquisa, participaram da atividade 4 voluntários, estudantes de língua portuguesa como Língua de Acolhimento.

Os exercícios, inclusive os textos, foram criados pelos autores deste trabalho. Essa escolha ocorreu porque, apesar da grande quantidade de pesquisas sobre as diferenças entre as línguas francesa e portuguesa, não foi encontrado nenhum material que possa ser utilizado para a testagem de hipóteses como a que está sendo apresentada.

Além do teste escrito, também foram coletados dados através de processamento *online*. Ou seja, depois de responderem ao questionário completo, os sujeitos da pesquisa foram indagados de forma oral sobre suas escolhas em cada questão. Essas respostas foram gravadas e transcritas para a análise dos dados obtidos. Esse processo foi importantíssimo para mostrar novas hipóteses acerca do reconhecimento de substantivos femininos e masculinos.

Num primeiro momento, na primeira etapa, os participantes tiveram de avaliar um conjunto de palavras apresentadas e julgar se eram femininas, masculinas ou femininas e masculinas ao mesmo tempo.

Figura 1 – Atividade de pré-teste.

1. Analise as palavras abaixo e classifique-as como: feminino, masculino ou feminino/masculino.
- Criança -
 - Boneca -
 - Pessoa -
 - Professor -
 - Vítima -
 - Policia -
 - Testemunha -
 - Filho -
 - Indivíduo -
 - Cabeleireira -
 - Anjo -
 - Primo -

Em seguida, os participantes realizaram a leitura de um texto e responderam às questões relativas à sua compreensão, conforme Figura 2.

Figura 2 – Teste de verificação morfológica.

1. Leia o texto abaixo e selecione a opção que melhor se encaixa:
- A casa que quase foi roubada**
- O meu nome é Carolina. Tenho 28 anos e moro em Lajeado. Minha família é composta por mim, meu/minha **marido** e meu/minhas dois/duas **filhas**. Como meu/minha **marido** está sempre viajando a negócios, as pessoas acham que sou solitária/solitário, por isso me visitam todos os dias da semana e o/a **vizinhança** todo/toda me conhece.
- Outro dia eu estava sentada na varanda e vi um/uma **pessoa** entrando pela janela do/da **vizinha** que mora em frente à minha casa. Assustada, corri para a sala e liguei para o/a **polícia**. Rapidamente os policiais vieram e prenderam o/a **suspeito**. A vítima do roubo era um/uma **criança**, que estava sozinho/sozinha na casa arrombada e não entendeu nada do que aconteceu. A situação foi tão grave que acabei servindo de testemunha do caso.
- A mãe da vítima, agradecida pela gentileza, prometeu eterna amizade e disse que estaria sempre disposta a me ajudar no que fosse necessário.
2. Há alguma pista no texto que indique se a vítima é menino ou menina? Qual?
3. Os filhos da pessoa que está contando a história são meninos ou meninas?
4. Entre as seguintes opções, qual descreve apenas membros femininos de uma família?
- a. Mãe, chefe, pai
 - b. Tia, irmã, filha
 - c. Pai, filho, tio

Na etapa final, no último exercício da testagem escrita, a atividade de pré-testagem (Figura 1) foi repetida, com o intuito de comparar o reconhecimento de

gêneros, primeiramente de forma isolada, sem contexto, e, após, com base no texto e nas informações suscitadas durante a atividade de compreensão leitora.

A seguir, apresentam-se os resultados encontrados, referentes às respostas dos quatro aprendizes voluntários que correspondem aos sujeitos de investigação da presente pesquisa. Os resultados foram tabulados em duas colunas, indicando seu julgamento antes de analisar as palavras em contexto e depois de realizar a atividade de análise textual. As respostas seguem abreviação (abaixo descrita):

F: Palavra feminina M: Palavra masculina F/M: Palavra feminina e masculina

Quadro 1 – Respostas do Sujeito 1.

Aplicação pré-textual		Aplicação pós-textual	
Criança	F	Criança	F
Boneca	F	Boneca	F
Pessoa	F	Pessoa	F
Professor	F/M	Professor	F/M
Vítima	F	Vítima	F
Policial	F/M	Policial	F/M
Testemunha	F	Testemunha	F
Filho	M	Filho	M
Indivíduo	M	Indivíduo	M
Cabeleireira	F	Cabeleireira	F
Anjo	M	Anjo	M
Primo	M	Primo	M

A partir dos dados acima apresentados, através das respostas do Sujeito 1, percebe-se que ambas os testagens apresentaram resultados idênticos. Nesse caso, o contexto textual não modificou as respostas dessa parte da testagem, mas algumas

dúvidas permaneceram durante a seleção do gênero que melhor se encaixava em cada palavra.

A palavra “criança”, por exemplo, foi identificada pelo Sujeito 1 como uma palavra feminina e não como palavra que pode ser utilizada para ambos os gêneros. Provavelmente isso ocorreu porque o imigrante relacionou a terminação em “a” ao gênero feminino. O mesmo acontece com “pessoa”. No caso de “professor” e “policial”, por exemplo, o Sujeito 1 identifica-as como palavras de ambos os gêneros, devido a dois fatores: essas palavras não terminam em “a” ou “o”, como ocorre em outras palavras da língua portuguesa; são profissões que podem ser exercidas por pessoas de ambos os gêneros.

Quadro 2 – Respostas do Sujeito 2.

Aplicação pré-textual		Aplicação pós-textual	
Criança	F	Criança	F
Boneca	F	Boneca	F
Pessoa	F	Pessoa	F
Professor	M	Professor	M
Vítima	F	Vítima	F
Policial	F	Policial	F
Testemunha	F	Testemunha	F
Filho	M	Filho	M
Indivíduo	M	Indivíduo	M
Cabeleireira	F	Cabeleireira	F
Anjo	M	Anjo	M
Primo	M	Primo	M

O Sujeito 2 da pesquisa também mantém respostas iguais nos testes pré e pós-textual, com a diferença de que, neste caso, tenta separar o que pertence ao gênero

feminino ou ao gênero masculino. Ainda podem ser identificadas algumas confusões, como nas palavras “criança”, “pessoa”, “vítima” e “testemunha”, por exemplo, identificadas como pertencentes ao gênero feminino em função de suas terminações, e “indivíduo”, que pela lógica de um aprendiz de português como Língua de Acolhimento só poderia ser masculino. É possível perceber que as hipóteses levantadas por esse sujeito são diferentes daquelas levantadas pelo Sujeito 1.

Quadro 3 – Respostas do Sujeito 3.

Aplicação pré-textual		Aplicação pós-textual	
Criança	M	Criança	F/M
Boneca	F	Boneca	F
Pessoa	F	Pessoa	F
Professor	M	Professor	M
Vítima	F	Vítima	F
Policial	F	Policial	F
Testemunha	M	Testemunha	F/M
Filho	M	Filho	M
Indivíduo	M	Indivíduo	M
Cabeleireira	F/M	Cabeleireira	F/M
Anjo	M	Anjo	F
Primo	F/M	Primo	M

Em relação às respostas do Sujeito 3, percebe-se que há diferenças entre as aplicações pré e pós-textual. Em “criança” e “testemunha”, por exemplo, o aprendiz repensa suas escolhas depois de ler o texto e responder às questões de 1 a 4. Esse aluno está há pouco tempo no Brasil e por isso não tem muitas hipóteses formuladas, portanto, a cada contato com novos textos, suas hipóteses são ampliadas e readequadas. O Sujeito 3 consegue realizar atividades metalinguísticas, pois pensa na

língua e em como ela funciona para aprimorar seu potencial linguístico. Como Piantá (2011, p. 37) reforça, essa habilidade está relacionada com “a capacidade de medir e pensar - portanto, ter consciência - sobre a linguagem e como ela é usada”. A autora também defende que esse ato demanda um esforço cognitivo, pois pensar sobre a língua e “como ela funciona envolve um processamento mais complexo” (PIANTÁ, 2011, p. 37).

Quadro 4 – Respostas do Sujeito 4.

Aplicação pré-textual		Aplicação pós-textual	
Criança	M	Criança	M
Boneca	F	Boneca	F
Pessoa	M	Pessoa	F/M
Professor	M	Professor	M
Vítima	F	Vítima	F
Policia	F/M	Policia	F/M
Testemunha	F	Testemunha	F
Filho	M	Filho	M
Indivíduo	F	Indivíduo	M
Cabeleireira	F	Cabeleireira	F
Anjo	M	Anjo	M
Primo	M	Primo	M

O Sujeito 4 também modifica algumas de suas respostas após o trabalho com o texto. A palavra “pessoa”, por exemplo, adquire um novo significado e passa a ser entendida pelo aprendiz como comum aos dois gêneros. No entanto, as hipóteses levantadas por esse sujeito são mais rígidas, provavelmente em função de o indivíduo estar morando há mais tempo no Brasil, porém sem estudar a língua portuguesa.

3.1 Análise das respostas à questão 1 de compreensão textual

Na etapa 2, os participantes realizaram a leitura de um texto e responderam às questões referentes ao julgamento morfológico de palavras selecionadas a partir do contexto textual. Após responderem a todas as questões, os aprendizes foram entrevistados oralmente sobre o porquê de suas respostas, através de processamento *online*. Essas entrevistas, autorizadas pelos participantes da pesquisa, foram gravadas e transcritas para utilização durante as análises.

Em relação às escolhas lexicais que melhor completariam o texto, na opinião dos sujeitos da pesquisa, tanto a demarcação como a explicação em áudio dos entrevistados apontam para algumas hipóteses que já haviam sido levantadas na introdução e no referencial teórico do trabalho, além de mostrarem outros caminhos que não haviam sido pensados pelos autores.

O Sujeito 1, por exemplo, respondeu que a ligação “minha marido” ficava melhor porque “é a mulher [personagem Carolina] que está falando” (Arquivo pessoal - áudio, 2017). Provavelmente o aprendiz fez uma relação com as palavras obrigado / obrigada, aprendidas anteriormente, em que a terminação depende de quem está falando.

No caso da associação “dois filhas”, o Sujeito 1 provavelmente optou por “dois” por desconhecer o conteúdo semântico da palavra “duas”, tanto que, durante a gravação, o sujeito responde que optou pela palavra “dois” porque representa o plural, assim como em “filhas”. Nas demais escolhas, o Sujeito 1 optou por seguir as terminações que generalizou do português, “o” para masculino e “a” para feminino.

O Sujeito 2, que conhece outras línguas além do francês e do crioulo, optou por associar as palavras sempre por suas terminações. Por isso, ele acertou todas as opções do texto, já que no português os artigos e pronomes concordam com o sujeito em gênero e número.

Já o Sujeito 3, que está há pouco tempo no Brasil e fala somente o crioulo e o francês, fez algumas escolhas diferentes. Quando questionado sobre o porquê de ter

escolhido “meu dois filhas” ele afirmou que “filhas”, em sua hipótese, poderia ser utilizado para os dois gêneros, e o “dois” demonstraria o plural da palavra. No francês, conforme o próprio estudante confirmou, na maioria dos casos são as palavras morfologicamente masculinas que são utilizadas para agrupar pessoas de ambos os gêneros.

Além disso, este aprendiz, ao ser entrevistado, notou que, conforme relia suas respostas, algumas não faziam sentido se relacionadas com o que ele já havia aprendido sobre a língua portuguesa, por isso pediu para trocar associações como “um pessoa” e “do vizinha” por “uma pessoa” e “da vizinha”: “Ai, ai, ai, uma pessoa e não um pessoa” (Arquivo pessoal - áudio, 2017).

O Sujeito 4, apesar de não ter estudado a língua portuguesa anteriormente, está no Brasil há mais tempo e conhece a significação de um número maior de palavras. Quando questionado sobre a escolha “meu marido”, por exemplo, ele disse que “minha marido” não existe, marido é usado só para o gênero masculino. Em outras opções, o estudante ficou em dúvida e marcou as duas opções. Em “meu/minhas filhas”, por exemplo, ele afirmou que os filhos podem ser dos dois gêneros.

3.2 Análise respostas da questão 2 de compreensão textual

Na segunda parte da etapa 2, a partir da segunda questão, os sujeitos deveriam identificar a vítima da história, ou seja, a criança, como menina ou menino, verificando as pistas ao longo do texto. Três sujeitos responderam que era uma menina, indicando a palavra “criança” como palavra feminina, e apenas o Sujeito 3 respondeu que a vítima era menino porque nas escolhas do texto ele fez a associação “um criança”, e, por causa do numeral “um”, criança só poderia ser do gênero masculino. No francês a tradução seria “*l'enfant*” (masculino).

O fato é que nenhum deles pensou no termo “criança” como uma palavra comum aos dois gêneros.

3.3 Análise respostas da questão 3 de compreensão textual

Na terceira fase da etapa 2, a partir da questão 3, os sujeitos da pesquisa deveriam identificar no texto se os filhos de Carolina, personagem que narra a história, são meninos ou meninas. O esperado era que eles encontrassem a palavra “filhas” e a associassem a “meninas”, como palavras morfológica e semanticamente femininas, e foi o que aconteceu com três dos entrevistados. Porém, o Sujeito 3 colocou como resposta “meninos”. Questionado sobre sua escolha, ele respondeu que “meninos” serve para os dois gêneros, o que é coerente com as escolhas feitas por ele na questão 1, relacionada ao texto.

3.4 Análise respostas da questão 4 de compreensão textual

Na quarta parte da etapa 2, questão 4 da testagem escrita, foi solicitado que os participantes escolhessem a opção na qual todos os membros de uma família eram do gênero feminino. Todos os sujeitos responderam a opção “b. Tia, irmã, filha”. Conforme as respostas dos áudios, essa questão foi facilmente respondida porque todas as palavras dessa opção terminavam em “a” e porque alguns já estudaram os membros de uma família na língua portuguesa e conhecem os aspectos semânticos de cada um deles.

4. Discussão dos resultados e considerações finais

A partir dos dados apresentados, é possível verificar que o conhecimento de outras línguas, principalmente do francês no caso desta pesquisa, influencia e muito no aprendizado de uma Língua de Acolhimento.

O uso de substantivos sobrecomuns de morfologia feminina, como “a criança”, por exemplo, no francês passa a ser morfológicamente masculino, “*l'enfant*”. Dados como esse vão ao encontro do que foi constatado durante as testagens com os imigrantes selecionados e demonstram como essa transferência do francês para o português acontece.

Além disso, o conhecimento do léxico do português e de outras línguas, como o inglês, ajuda o aprendiz a desvencilhar-se das regras gramaticais do francês, apesar de não ser uma tarefa fácil. Um dos entrevistados (Sujeito 2) falava fluentemente o inglês e o espanhol, além do francês e do crioulo. Provavelmente isso influenciou nas suas respostas, já que ele conseguiu relacionar as palavras dentro do contexto textual.

O mais importante neste trabalho não é analisar os “erros” dos aprendizes, mas verificar de que forma o ensino de língua portuguesa pode tornar-se mais significativo e acolhedor, tanto aos imigrantes quanto aos alunos em geral, que muitas vezes não entendem o porquê de regras que lhes são ensinadas descontextualizadamente. Como afirma Neves (2005), o ensino da língua portuguesa deveria, desde a escola, promover a reflexão sobre a língua e seus usos, pois a gramática é formada pelos falantes e/ou usuários de uma língua.

Mesmo sem dominar o mesmo léxico e sem partilhar das mesmas experiências, é possível o diálogo entre diferentes línguas. Travaglia (2011, p. 21-22) ressalta que “há comunicação quando entre interlocutores temos efeitos de sentido, ou seja, quando um locutor produz um texto [...] e este faz sentido para [...] a pessoa ou pessoas a quem ele dirige o texto e que o recebem e lhe atribuem um sentido”. Dessa forma, o diálogo que já existe entre imigrantes e falantes nativos da língua portuguesa poderia ser ampliado com estudos que demonstrem as dificuldades e possibilidades de novas abordagens do ensino de português como Língua de Acolhimento, termo que está sendo utilizado no projeto Veredas da Linguagem por se tratar de um ensino que privilegia a oralidade e a interação em situações do cotidiano dos imigrantes no Brasil.

Portanto, torna-se necessário tratar a língua portuguesa, tanto em ambientes escolares como em discussões do cotidiano, como uma língua em movimento, o que ajuda a esclarecer os motivos para o funcionamento gramático da língua. Caso alguma regra deixe de ser útil aos seus falantes, ela deve ser modificada, já que

[...] a ciência da linguagem também está em sintonia com as correntes de pensamento mais significativas em cada época, de maneira que se pode ver, por trás de qualquer estudo da linguagem, um aparato teórico que se conjuga com as visões de mundo a partir das quais as coisas são observadas e, conseqüentemente, exploradas e tratadas (ANTUNES, 2007, p. 32).

E, nessa tarefa de pensar a língua e a linguagem, os estudos linguísticos têm o importante papel de disseminar os conhecimentos produzidos nos ambientes sociais:

[...] a LA [Linguística Aplicada] tem como um dos seus principais objetivos buscar respostas para as questões em que a linguagem desempenha um papel fundamental na construção do saber e nas configurações sociais e étnicas que constroem e desconstroem a realidade linguística, sócio-histórica, sociopolítica e acadêmico-pedagógica em que vivemos (RAJAGOPALAN *apud* LIMA, 2014, p. 22).

Por isso, estudar e divulgar estudos relacionados ao tratamento da língua nas mais variadas esferas sociais é mais do que uma opção para os estudantes de linguística, é uma obrigação, e esse comprometimento ultrapassa os ambientes escolares. A língua de um povo está sempre em movimento e precisa levar em consideração o seu uso, seja entre indivíduos que têm a língua portuguesa como materna ou entre interlínguas que se entrecruzam, tendo como finalidade a comunicação humana.

Enfatiza-se a importância de pesquisas como esta e sugere-se que o tema seja estudado com um *locus* maior, assim como a interlíngua em relação a outros idiomas que possuem semelhanças, morfológicas e sintáticas, por exemplo, como as apresentadas neste trabalho. Investigações como esta ainda são poucas e realizar novas práticas para ampliar o estudo é de suma importância.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

GROSSO, M. J. dos R. Língua de acolhimento, língua de integração. In: **Horizontes de Linguística Aplicada**. v. 9, n.2, p. 61-77, 2010. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewArticle/5665>. Acesso em 22 out. 2017.

KOLODNY, R. S. **Marcação de gênero e classe temática em português e em francês** (Monografia). Porto Alegre: UFRGS, 2016. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/157915/001019994.pdf?sequence=1>. Acesso em 23 jun. 2017.

LIMA, D. C. de (Org.). **Diálogo aberto com Kanavillil Rajagopalan (Rajan)** (entrevista). v. 1. n. 1. Vitória da Conquista: Fólio - Revista de Letras, jan/jun 2014, p. 11-22. Disponível em <http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/view/2964>. Acesso em 07 jul. 2017.

NEVES, M. H. de M. Subsídios teórico-metodológico para o tratamento escolar da gramática. In: TOLDO, C. S. (org.). **Questões de lingüística**. Passo Fundo: UPF, 2005. p. 88-105.

PALUMA, V. C. G.; RESENDE, B. N. A interferência da língua materna (português brasileiro) no aprendizado de língua estrangeira (francês). In: **IX Encontro Interno e XIII Seminário de Iniciação Científica - UFU**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

PIANTÁ, P. B. **O desenvolvimento da consciência metalingüística analisada em diferentes contextos bilíngues no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32877/000786753.pdf?sequence=1>. Acesso em 22 out. 2017.

PINTO, J. **Transferências lexicais na aquisição de português como língua terceira ou língua adicional**: Um estudo com alunos universitários em Marrocos. *Diacrítica* [online], v. 26, n. 1. 2012. p. 172-188. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0807-89672012000100008. Acesso em 07 jul. 2017.

TOASSI, P. F. P.; MOTA, M. B. **Transferência lingüística no nível sintático na produção do inglês como terceira língua**. *Laureate International Universities*. v. 2, n.

21, outubro de 2013. Porto Alegre: Nonada, Letras em Revista, 2013. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/5124/512451671026.pdf>. Acesso em 07 jul. 2017.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática ensino plural**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Artigo recebido em: 31.10.2017

Artigo aprovado em: 14.04.2018