

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

FABIANA POÇAS BIONDO

A FORMAÇÃO DO CONCEITO DE GÊNERO DOS SUBSTANTIVOS  
ENTRE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM PROCESSO DE  
TOMADA DE CONSCIÊNCIA

MARINGÁ – PR  
2007

FABIANA POÇAS BIONDO

A FORMAÇÃO DO CONCEITO DE GÊNERO DOS SUBSTANTIVOS  
ENTRE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM PROCESSO DE  
TOMADA DE CONSCIÊNCIA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Letras, área de concentração: Estudos Lingüísticos.

Orientador: Prof, Dr. Edson Carlos Romualdo  
Co-orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Geiva Carolina Calsa

MARINGÁ – PR  
2007

FABIANA POÇAS BIONDO

A FORMAÇÃO DO CONCEITO DE GÊNERO DOS SUBSTANTIVOS  
ENTRE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM PROCESSO DE  
TOMADA DE CONSCIÊNCIA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Lingüísticos.

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo  
Presidente da Banca- Orientador (UEM)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Inês Pagliarini Cox  
Membro Convidado (UFMT)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neiva Maria Jung  
Membro do Corpo Docente (UEM)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força concedida;

Aos meus pais, pelo alicerce e amor incondicional;

Ao meu marido Rodrigo, pelo incentivo, amor e companheirismo;

Aos meus irmãos, Adriano e Fabrício, a quem eu amo incondicionalmente;

Às minhas sobrinhas, Carolina e Camilli, pelo sorriso sempre pronto;

Ao professor e amigo Edson Carlos Romualdo, pela sabedoria e confiança compartilhadas;

À querida professora Geiva Carolina Calsa, pelo carinho maternal e por guiar com sabedoria os meus passos como pesquisadora;

Aos amigos Elaine e Samuel, definitivamente sempre presentes;

À Adriana Rodrigues Pina, pelo profissionalismo e por trazer à luz minhas convicções;

Aos colegas e amigos do GEPESP, pelo compartilhar de experiências e conhecimentos;

Às primas Elis e Aline, pela disponibilidade e carinho;

Às professoras Maria Inês Pagliarini Cox, Marilurdes Zanini e Neiva Maria Jung, pela disposição e contribuições à pesquisa;

Aos professores, colegas e funcionários do PLE, em especial à colega Adriana, pela preocupação e apoio nos momentos de dificuldades.

A todos vocês, minha eterna gratidão...

*A persistência é o caminho do êxito.*

Charles Chaplin

## RESUMO

A categoria de gênero caracteriza-se pela divisão dos nomes em classes. Na língua portuguesa os nomes estão agrupados, quanto ao gênero, na dicotomia masculino/feminino, porém há uma tendência a se pensar em gênero por meio da diferença entre o sexo masculino e o sexo feminino, idéia frágil e parcial que resulta em confusão conceitual. Tendo esse fato como ponto de partida e destacando a importância da intervenção escolar no processo de tomada de consciência que permite a compreensão adequada de um conceito, este trabalho propõe-se a investigar a compreensão do conceito de gênero gramatical por parte de alunos do Ensino Fundamental. Para tanto, realizamos, por meio da abordagem quantitativo-qualitativa, uma reflexão a respeito da categoria de gênero, da aprendizagem conceitual e da tomada de consciência, bem como um trabalho de caráter empírico no qual investigamos o conceito de gênero dos alunos. Ao testar a hipótese de mudança conceitual sobre o gênero gramatical, expressa pela tomada de consciência, verificamos que não vem se efetivando uma mudança conceitual significativa durante o processo de escolarização, ou seja, interséries. Mostra-se necessário, portanto, que o ensino de língua portuguesa, e mais especificamente o ensino de gramática, promova a reflexão e a compreensão que, em tese, tornariam possível a tomada de consciência na diferenciação dos conceitos de gênero gramatical e gênero biológico, ponto investigado nesse estudo.

Palavras-chave: categoria de gênero; tomada de consciência; Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

Gender category is characterized by the division of nouns in classes. Although in the Portuguese language names are grouped within the masculine and feminine dichotomy, a trend exists in which gender is thought of as the difference between the masculine and the feminine. This constitutes a weak and partial concept which may result in confusion. With this idea in mind and emphasizing the importance of school intervention in the process of conscience-raising that favors the concept's adequate understanding, current research investigates the understanding of the concept of the grammatical gender by junior school children. The gender category, conceptual learning and conscience-raising and practical assignments were undertaken through a qualitative and quantitative approach to investigate the students' gender concept. When the hypothesis of change in concepts on the grammatical gender expressed in conscience-raising was tested, a truly significant change in concept during the school and inter-grade process has not been reported. It is deemed necessary that the teaching of Portuguese, especially its grammar, triggers reflection and understanding which theoretically make possible conscience-raising within the differentiation of concepts of the grammatical and biological gender analyzed in current research.

Key words: gender category; conscience-raising; primary school teaching.

## LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 – Percentual de êxito em substantivos nos quais há ou não coincidência entre gênero gramatical e sexo dos seres.....	104
Tabela 2 – Os níveis de conceituação da ação.....	110
Tabela 3 – Percentual relativo aos níveis de conceituação da ação.....	110
Gráfico 1 – Percentual de êxito inter-séries.....	097
Gráfico 2 – Percentual de êxito/não êxito/nulos 2ª série.....	099
Gráfico 3 – Percentual de êxito/não êxito/nulos 4ª série.....	099
Gráfico 4 – Percentual de êxito/não êxito/nulos 6ª série.....	099
Gráfico 5 – Percentual de êxito/não êxito/nulos 8ª série.....	099
Gráfico 6 – Grupos 1, 2 e 3 quanto à classificação proposta por Câmara Jr.....	102
Gráfico 7 – Coincidência/não coincidência entre gênero gramatical e sexo dos seres.....	104
Gráfico 8 – Conceituação dos sujeitos.....	111



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
CAPÍTULO 1 .....	16
A CATEGORIA DE GÊNERO .....	16
1.1 Preliminares.....	16
1.2 Perspectiva Histórica: origem e evolução da categoria do gênero .....	18
1.3 Gênero x Sexo .....	25
1.4 O gênero na Língua Portuguesa.....	30
1.4.1 A influência semântica no tratamento do gênero no português .....	32
1.4.2 A morfologia do gênero no português .....	39
CAPÍTULO 2.....	49
APRENDIZAGEM CONCEITUAL E TOMADA DE CONSCIÊNCIA.....	49
2.1 Preliminares.....	49
2.2 Aprendizagem significativa: a aprendizagem de conceitos.....	50
2.2.1.1 Os conhecimentos prévios.....	58
2.2.1.2 O papel dos conhecimentos prévios na aprendizagem.....	64
2.3 A tomada de consciência .....	65
CAPÍTULO 3.....	82
TOMADA DE CONSCIÊNCIA DO CONCEITO DE GÊNERO ENTRE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	82
3.1 Preliminares.....	82
3.2 O método clínico .....	83
3.3 Desenvolvimento da pesquisa.....	86
3.3.1 Estratégias do entrevistador.....	89

3.3.2	Conduitas do entrevistado .....	95
3.4	Os resultados da pesquisa.....	97
3.4.1	O fazer – ação.....	97
3.4.2	O compreender – conceituação .....	105
3.4.2.1	1º momento - Antes da prova.....	106
3.4.2.1	2º momento - Depois da prova.....	109
	CONCLUSÃO .....	139
	REFERÊNCIAS .....	146
	APÊNDICES .....	151

## INTRODUÇÃO

A necessidade de desvelar as obscuridades que envolvem a estrutura interna da Língua Portuguesa, aos poucos nos levava à concentração em um ponto para o qual nossa curiosidade mais se voltava: a categoria de gênero. Não nos parece desconhecida, aos estudiosos de nossa língua materna, a complexidade que envolve tal categoria, tanto em nível semântico-conceitual quanto em nível morfológico. Percebemos, no entanto, por meio de algumas observações nascidas de nosso crescente interesse por tal categoria que, se, por um lado, aos profissionais profundamente envolvidos com as questões lingüísticas tais complexidades parecem óbvias, a uma outra parcela (aliás, a maior delas) de nossa sociedade elas parecem não existir, e a categoria em questão, na maioria das vezes, costuma ser pensada de maneira bastante simples, porém incoerente.

Essa contradição nos levou ao ponto cêntrico do presente trabalho, qual seja observar, junto ao ensino, e com o apoio teórico dessa área, como o gênero gramatical é compreendido por alunos do Ensino Fundamental.

A categoria de gênero caracteriza-se por ser uma categoria nominal responsável pela divisão dos nomes em classes. Na língua portuguesa, todos os nomes estão agrupados, quanto ao gênero, na dicotomia masculino/feminino, e ela se impõe de maneira tão forte que, quando se pensa em um nome, um gênero é imediatamente agregado a ele. Entretanto, há uma tendência de se pensar em gênero por meio da diferença entre o sexo masculino e o sexo feminino, idéia frágil e parcial que acaba por criar confusão conceitual.

Para Becker (2001), quanto maior o domínio de um conceito, maior a capacidade do sujeito em diferenciá-lo de outros conceitos. Ao diferenciar os objetos

de conhecimento, o indivíduo gradualmente vai se tornando capaz de estabelecer afirmações e negações sobre ele. O domínio de um conceito, portanto, permitiria ao aluno a distinção entre conceitos semelhantes, porém distintos.

A aprendizagem de conceitos admite a aquisição de um conhecimento a partir do momento em que o indivíduo se torna capaz de dotar de significado um material ou uma informação, compreendendo determinado conteúdo, e podendo, então, traduzi-lo para suas próprias palavras (Coll, 1998). Este tipo de aprendizagem permite ao aluno explicar e justificar o conceito aprendido, o que, de acordo com Piaget (1978a), explicita a tomada de consciência de suas ações. De tal forma, o sujeito torna-se capaz de integrar o novo conhecimento aos seus esquemas prévios e de torná-lo um recurso cognitivo disponível para novas aprendizagens. Nesses esquemas prévios, enquadram-se os conhecimentos construídos informalmente pelo sujeito, ou seja, os conceitos espontâneos, aqueles construídos fora da sala de aula por meio de experiências particulares.

É fundamental para a aprendizagem de um conceito, portanto, que o aluno chegue, por meio de intervenções, à tomada de consciência, ativando e vinculando seus conhecimentos prévios ao novo conteúdo a ser aprendido, processo de mudança conceitual no qual a escola pode exercer um papel fundamental.

Apesar disso, dados do Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica (Inep, 2002) – demonstram que na disciplina de Língua Portuguesa, dentre outras, o desempenho dos alunos do ensino fundamental tem sido insatisfatório, o que evidencia dificuldades no processo de aquisição de conceitos. Os resultados desses exames podem estar relacionados ao ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares ou na inadequabilidade dos conceitos apresentados aos alunos. Os dados

sugerem que os alunos têm se limitado a aprender informações literais e carentes de significado, ao invés de conceitos.

A gramática normativa, de acordo com Possenti (1996), é a perspectiva de ensino gramatical mais conhecida do professor que atua tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Cremos que ensinar gramática no Ensino Fundamental é de grande importância, pois permite o desenvolvimento da competência lingüística, o conhecimento do funcionamento estrutural da língua, bem como pode auxiliar na compreensão e produção de textos.

No entanto, como demonstra o estudo de Pazini e Benites (1990), se o ensino de gramática for realizado como mera transmissão de regras gramaticais, não se obtém resultados satisfatórios na prática. Segundo as autoras, esse tipo de trabalho priva o ensino de gramática da naturalidade essencial ao desempenho comunicativo, pois a preocupação em decorar regras e definições inibe a reflexão a respeito dos conteúdos ensinados. Dessa forma, a construção de conhecimentos é abandonada em função de um ensino de transmissão artificial e não reflexivo.

O tópico de língua portuguesa abordado neste estudo – a categoria de gênero – destaca-se por ser um dos mais confusos da gramática normativa. Muitas vezes podemos encontrar incoerências na maneira como tal categoria é abordada na escola, tanto nas gramáticas normativas quanto nos livros didáticos e até mesmo pelos professores. Apesar da complexidade de tal categoria, levantamentos de pesquisas recentes<sup>1</sup> sobre a categoria de gênero mostram uma carência no que diz respeito à abordagem desse tema na perspectiva lingüística aqui adotada. Encontrou-se apenas uma pesquisa direcionada ao tema gênero dos substantivos. Botelho (1996), em sua dissertação de mestrado, investiga a formação da flexão de gênero dos substantivos portugueses, concluindo que ela é inadequadamente

---

<sup>1</sup> Dados coletados no banco de teses – CAPES/2003

tratada na gramática escolar pela confusão freqüente entre sexo e gênero gramatical.

Em estudo anterior (projeto de iniciação científica vinculado ao PIBIC/CNPq-UEM), intitulado “A formação do conceito de gênero de substantivos no ensino fundamental”<sup>2</sup>, constatamos que os conceitos alternativos de alunos persistem em face dos conhecimentos transmitidos pela escola. Ao investigarmos como o conceito de gênero gramatical vem sendo compreendido no ensino fundamental, por meio de provas e depoimentos de alunos e professores e da análise de livros didáticos, concluímos que há uma forte tendência à confusão conceitual entre gênero gramatical e sexo dos seres nesse grau de ensino.

No caso da apreensão do conceito de gênero, podemos observar, pois, que o predomínio da noção “prévia” de gênero intimamente relacionado ao sexo dos seres, na escola, sugere a resistência desses conceitos alternativos à mudança. Mostra-se necessário, portanto, que o ensino de língua portuguesa, e mais especificamente o ensino de gramática, se adeqüe à nova postura do ensino de língua portuguesa proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Secretaria de Educação Fundamental, 2002). Segundo os documentos oficiais, o ensino da língua deve exercitar a capacidade humana de refletir, analisar e pensar sobre os fatos e os fenômenos que envolvem a linguagem. Essa é ainda a proposta de Travaglia (1996), segundo o qual o ensino de gramática deve envolver a atividade de reflexão dos alunos, do pensar sobre o que pensa e faz, permitindo-lhes ir além da utilização de modelos pré-existentes e convencionais na resolução de atividades. A reflexão e compreensão, em tese, tornariam possível a tomada de consciência na diferenciação dos conceitos de gênero gramatical e gênero biológico, ponto a ser investigado nesse estudo.

---

<sup>2</sup> Este projeto foi desenvolvido de agosto de 2003 a julho de 2004 pela pesquisadora Fabiana Poças Biondo.

Coabitando com os ideais que movem nosso trabalho, já que não cremos que extremos sejam produtivos, consideramos como ideal à pesquisa o método conhecido como quantitativo-qualitativo. Baseados em considerações de Triviños (1987) e Erickson (1988), segundo os quais a dicotomia quantitativo-qualitativo é falsa, consideramos esses métodos como essencialmente interdependentes, e partimos justamente desse ponto para apresentar uma pesquisa que conta com dados quantitativos para descrições de natureza qualitativa.

Para o desenvolvimento da pesquisa, realizamos em princípio um trabalho de caráter teórico com vias à gênese, evolução e complexidade da categoria de gênero, bem como à teoria de ensino ligada à aprendizagem conceitual e à tomada de consciência.

Além da revisão teórica, realizamos um trabalho de caráter empírico por meio do qual investigamos o conceito de gênero entre alunos do Ensino Fundamental, verificando se há ocorrência de mudança desses conceitos interséries. Para tanto, a amostra da pesquisa contou com um total de 120 alunos – trinta de cada série investigada (2<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries) – oriundos de uma escola pública estadual do município de Maringá/PR. A opção por essas séries baseia-se no fato de que elas se constituem séries finais do primeiro, segundo, terceiro e quarto ciclos deste grau de ensino, momentos significativos do processo de formação dos alunos do Ensino Fundamental.

Com relação ao procedimento de coleta de dados, primeiramente foram aplicados testes pilotos com 8 alunos – em grau de escolaridade semelhante ao da pesquisa definitiva – a fim de viabilizar os instrumentos da pesquisa. Após a testagem piloto, na coleta definitiva, foram elaboradas pela pesquisadora provas distintas para cada série e, com base no método de “entrevista clínica”, do teórico

Piaget, primeiramente foram feitas aos alunos algumas perguntas de antecipação. Posteriormente as provas foram aplicadas aos alunos para que eles resolvessem uma atividade envolvendo a categoria de gênero. Logo após a realização da prova, os alunos responderam a uma entrevista individual a respeito dos procedimentos utilizados na realização da prova de identificação dos conceitos sobre gênero<sup>3</sup>. Apesar de não constituírem objeto específico da análise, os professores dos alunos investigados também foram entrevistados com vistas a questões que envolvem o tema, para dar respaldo às nossas observações sobre o ensino na escola.

No que tange bem especificamente às questões éticas que envolvem uma pesquisa, consideramos como justa a entrega de um material especialmente elaborado aos participantes de nossa pesquisa, para que eles possam entrar em contato com os resultados encontrados.

Isso tudo pretende contribuir para situar, em seus justos limites, a matéria que de maneira especial focalizamos – a categoria de gênero – e os ideais de acordo com os quais trabalhamos: uma pesquisa de caráter socialmente ético e reflexivo.

Faz parte de nossos ideais contribuir ainda com uma reflexão a respeito da teoria lingüística relacionada à categoria de gênero e à teoria de ensino-aprendizagem relacionada à aprendizagem conceitual e à tomada de consciência, proporcionando aos estudiosos da linguagem e aos profissionais de ensino – mais especificamente de língua portuguesa – mais um momento de reflexão sobre a importância de aperfeiçoamento constante de nossos trabalhos. Assim o será tanto mais quanto mais perto chegarmos dos ideais que delimitamos.

---

<sup>3</sup> Os passos que constituem a pesquisa serão mais cuidadosamente descritos no capítulo 3, reservado à análise.



# CAPÍTULO 1

## A CATEGORIA DE GÊNERO

*... desde que deixemos de considerar a categoria de gênero como umbilicalmente ligada à de sexo, introduzimos enorme simplificação na sua apreciação em português. Câmara Jr. (2000, p.62)*

### 1.1 Preliminares

Ampliando o conceito de categoria gramatical para além da designação das classes de vocábulos, como o fazem algumas gramáticas, Câmara Jr. (1984a) e Borba (1975) defendem sua extensão, em sentido estrito, a todo um conjunto de “morfemas mínimos significativos” que os falantes levam em consideração ao organizar sua língua. Dessa forma, podemos utilizar a designação de categoria gramatical para a representação de todos esses morfemas, que são categóricos. Essa forma de representação permite que idéias estritamente relacionadas não tenham que ser expressas por conjuntos fônicos completamente distintos, contribuindo, assim, à economia da linguagem.

Dentre essas categorias, uma merece destaque por ser bastante complexa e por, não raramente, ser pensada e abordada, em diversos âmbitos da língua portuguesa, de maneira conceitualmente confusa: a categoria de gênero.

De modo geral, a categoria de gênero define-se por ser uma categoria nominal responsável pela divisão dos nomes em “classes”. De acordo com Lyons (1979), nas línguas indo-européias clássicas encontramos três denominações para os gêneros existentes: masculino, feminino e neutro. Na língua portuguesa, mais especificamente, todos os nomes estão agrupados quanto ao gênero, na dicotomia

masculino/feminino, e ele se impõe de maneira tão forte, que, quando pensamos em um nome, ele já vem com um gênero agregado. O que acontece, no entanto, é que muitas vezes podemos encontrar incoerências na maneira como tal categoria é trabalhada na língua portuguesa, tanto nas gramáticas normativas quanto nas escolas, nos livros didáticos e em diversas outras fontes. Isso acontece devido não somente à complexidade na abordagem de tal categoria, mas também, principalmente, porque se costuma associar semanticamente a categoria de gênero ao sexo dos seres, ou seja, há uma tendência de se pensar no gênero por meio da diferença entre o sexo masculino e o sexo feminino, o que acaba por criar confusão conceitual.

Exemplos como a definição de gênero encontrada em apontamentos de Coutinho (1969, p.232): “Gênero é a propriedade que tem o nome de indicar o sexo”, ou ainda na gramática Latina de Fernández y García (1927, p.110): “*Gênero es un accidente del nombre que indica el sexo a que pertenece o el que se lês atribuye*” tornam nítida essa confusão de sentidos, pois ambos estabelecem uma correlação entre os conceitos de gênero gramatical e de sexo dos seres. Essa aproximação entre conceitos que, apesar de semelhantes, são distintos, fica mais clara ainda quando os autores se propõem a classificar os gêneros levando em conta critérios variados, dentre os quais o semântico, o derivacional, o sintático e critérios lexicais<sup>4</sup>.

Uma posterior retomada histórica, da gênese e da evolução de tal categoria, permitirá a observação de algumas causas envolvidas na presença de resquícios da influência do conceito de sexo nas considerações de gênero gramatical. Atualmente, porém, não podemos dizer que o sexo dos seres funcione como um critério classificatório, mas apenas como uma influência semântica, uma idéia extremamente parcial.

---

<sup>4</sup> A respeito desses critérios será feita posteriormente uma análise mais cuidada.

Fica, em princípio, a certeza de que o critério classificatório quanto à categoria de gênero – tanto na língua portuguesa quanto nas diversas línguas – é o mais variado possível e dá-se na maioria dos casos por um critério formal, ou seja, convencional.

## 1.2 Perspectiva Histórica: origem e evolução da categoria do gênero

Admitindo o conceito de categoria em seu sentido estrito, conforme proposto anteriormente, podemos distinguir ainda, segundo Biderman (1974), duas subclassificações categóricas: *categorias explícitas (overt categories)* e *categorias latentes (covert categories)*. De acordo com essa subdivisão, proposta originariamente por Whorf (1945, *apud* BIDERMAN, 1974), a categoria de gênero pode ser considerada uma categoria *latente*, uma vez que, nestas, enquadra-se todo um conjunto de experiências particulares, todo um “complexo língua cultura”. Isso significa dizer, de acordo com Biderman (1974), que certas categorias lingüísticas não podem ser consideradas isoladas em sua própria natureza e/ou universalmente, mas sim dentro de um contexto social e cultural particular, dentro do qual elas estão inseridas. É o caso da categoria de gênero, que deve ser analisada focalizando-se sua gênese e evolução nas diversas línguas e, mais especificamente, sua evolução do indo-europeu ao latim, às línguas românicas e, mais especificamente ainda, à língua portuguesa.

Considerar o caráter latente da categoria de gênero é admitir que, para estudá-la significativamente, é necessário retrazar as raízes de tão complexa categoria, já que algumas influências semânticas observáveis atualmente remetem

diretamente às concepções construídas em suas origens e evolução. Para tanto, é indispensável que consideremos diversas teorias e concepções sociológicas, ideológicas e sociais que embasam esse tipo de estudo em diversas línguas.

De acordo com Câmara Jr. (1980), o gênero é uma divisão de nomes em classes que se dá, incontestavelmente, em todas as línguas. O que difere, para o autor, é a maneira com que cada língua apresenta essa divisão, o que nos permite dizer que o critério para sua classificação é extremamente variado. Essa proposta do autor, referente à universalidade da categoria de gênero, difere da de outros lingüistas, como Biderman (1974) e Lyons (1982). Lyons (1982, p.113) atenta para o fato de haver “línguas sem gênero”.

Biderman (1974), por sua vez, também considera que existam muitas línguas desprovidas dessa categoria lingüística, como o japonês. Outras há, para a autora, que conhecem um fenômeno semelhante: a categorização por classes.

Essas divergências, no entanto, explicitam tão somente uma diferença de focalização. Se entendermos o gênero em um sentido mais amplo – conforme Câmara Jr. (1980) – de categorização por classes, em uma tentativa de organização dos seres e das coisas, então devemos considerar todas as línguas como dotadas de gênero. O próprio Lyons (1979, p. 299), ao definir o termo *gênero*, explicita sua característica classificatória: “O termo *gênero* [...] deriva de uma palavra extremamente geral que significa “classe” ou “tipo” (lat. *genus*): os três gêneros do grego e do latim eram as três grandes classes nominais que a gramática reconhecia”.

Nesse sentido, partimos do princípio de ser o gênero gramatical uma categoria universalmente considerável pelo princípio da subdivisão classificatória,

distinguindo-se nas diferentes línguas apenas em suas divisões, em suas propostas de classificações.

Admitindo a universalidade da categoria de gênero como responsável pela divisão dos nomes em classes, o lingüista austríaco Wilhelm Schmidt, segundo Câmara Jr. (1980) e Borba (1975), na tentativa de fazer uma divisão de critérios para tais classificações, teria apresentado uma seqüência de correntes que serviria de base para a classificação dos gêneros. Ele as dividira assim:

- 1) Corrente vital – dividindo os seres em animados e inanimados.
- 2) Corrente pessoal – pessoas e coisas.
- 3) Corrente sexual – masculino e feminino
- 4) Corrente numeral – seres passíveis ou não de numeração.

No entanto, podemos dizer que a tentativa de Schmidt não foi suficiente para abarcar todas as situações de gênero. O próprio autor apresenta posteriormente uma 5ª corrente, que seria justamente o ponto de desequilíbrio da rigorosidade das anteriores. Esse desequilíbrio proposto pelo próprio Schmidt se deve à impossibilidade – advinda de sua complexidade – de sistematização absoluta dos critérios de classificação de gênero.

É bastante comum, por exemplo, encontrarmos uma mistura de correntes, como acontece muitas vezes com as correntes vital e sexual. Além disso, podem-se levar em consideração outros “artifícios” para a subdivisão dos gêneros em classes, como a hierarquia, o misticismo, a religiosidade, a analogia ou, até mesmo, a simples convencionalidade. É justamente nesse ponto que, como bem lembra Biderman (1974), a categoria de gênero explicita seu caráter *cripto-tipo*, ou seja, sua natureza oculta, criptica, característica própria das categorias latentes.

Em uma tentativa de reconstituir os primórdios de uma obscura categoria gramatical, Durkheim (1960 *apud* BIDERMAN, 1974) teria proposto uma explicação bastante clara sobre a gênese das categorias do universo, expressas por sistemas de classes nas línguas australianas, indígenas, americanas ou bântu. De acordo com essa concepção, a subdivisão em classes tem as suas bases em uma visão social e mitológica, moldada na história do pensamento humano pelos quadros da sociedade.

Essas subdivisões, portanto, estariam baseadas no pensamento humano e em uma visão de pessoas e coisas como constituintes de uma grande tribo na qual todos se agrupavam em classes de acordo com classificações sistemáticas. Há, portanto, para o autor, uma certa “intuição” das semelhanças ou das diferenças que as coisas apresentam subsidiando a gênese dessas classificações.

Essa teoria, para Biderman (1974) muito bem arquitetada, fornece-nos uma base bastante clara para compreender o princípio gerador da categoria do gênero, das raízes nas quais se moldaram as noções de gênero e/ou de classe.

Partindo de proposta semelhante à de Durkheim, Meillet (1926 *apud* BIDERMAN, 1974) teria formulado uma teoria sobre o desenvolvimento do gênero em indo-europeu, família de línguas raízes da língua portuguesa. Segundo o autor, existia primeiramente uma divisão em animado x inanimado. Posteriormente, da categoria do animado, teria surgido a subdivisão feminino x masculino. No entanto, para Meillet, não existe uma distinção nítida entre masculino x feminino x neutro, a não ser nos casos nominativo e acusativo:

M      F      N

N: bonus – bona – bonum

A: bonuum – bonam – bonuum

O autor acredita na hipótese de que muitas formas femininas designando fêmeas de animais seriam derivações posteriores no indo-europeu. Considerando essa afirmação, teríamos que a oposição paradigmática em latim –us/-a seria do período histórico dessa língua. Além disso, Meillet chama atenção ainda para o fato de que o gênero, nas línguas clássicas, manifestara-se, desde o princípio, basicamente como um fenômeno de concordância na cadeia sintagmática. O adjetivo, sobretudo, e outros determinantes e pronomes, caracterizam o nome através da concordância e não esse em si.

A esse respeito, há recíproca entre vários estudiosos do gênero, como Câmara Jr. (1976), para o qual a expressão do gênero, na tipologia nominal latina, só se tornava clara por meio da concordância com um respectivo adjetivo. Da mesma forma, Martinet (1956 *apud* BIDERMAN, 1974) considera que o gênero teria sido gerado no quadro dos determinantes do substantivo, porém acrescenta o dado de que ele haveria surgido como uma necessidade essencial e específica do ato de comunicação – exprimir um sentido definido – dado esse ressaltado e valorizado também por István (1959). Martinet, porém, faz questão de esclarecer que essa necessidade teria uma natureza de referência anafórica, e não de um pleonismo contínuo, o que seria, segundo seu ponto de vista, antieconômico. Biderman (1974) discorda dessa consideração, pois acredita na força atuante da redundância sobre os níveis da comunicação.

Posteriormente, Meillet (1926 *apud* BIDERMAN, 1974) admitira que o gênero feminino teria um valor particular, não só para a designação das fêmeas de animais, mas também para outras coisas que eram consideradas “animadas”, como a árvore, a terra (gênero feminino) em oposição às coisas “inanimadas”, de gênero neutro.

Essa visão mistificada do autor se assemelha à abordagem apresentada pelo lingüista Câmara Jr. (1980), que leva em consideração o fato de haver, em algumas línguas, um prisma de ordem mística e religiosa que divide os nomes em seres ativos e inertes, no qual o gênero neutro designaria os últimos. Para exemplificar tal argumento, traz o exemplo de alguns grupos humanos – como os bântu, os australianos, os ameríndios – que adotam tal procedimento até para indicar o gênero de uma substância chamada *mana* (nome que varia de um povo para outro), que era utilizada para revitalizar coisas da natureza que, sem ela, permaneciam inertes logo, neutras.

Câmara (1980) apresenta ainda o exemplo do indo-europeu, língua na qual era freqüente alguns seres apresentarem um nome feminino ou masculino, outro neutro, dependendo do seu aspecto religioso ou profano. É o caso, por exemplo, da *água* e do *fogo* (Meillet, 1921, 215 ss. *apud* CÂMARA JR.,1980). No caso da água, em sânscrito, as ‘águas sagradas’ eram escritas no plural *apās*, que é feminino, como no latim feminino *aqua*; já a ‘água navegável’ era escrita no neutro *udakam*. Da mesma forma, o *fogo*, em sânscrito, era masculino, como no latim *agnis*, mas possuía também o nome grego *pur*, que é do gênero neutro. Aos primitivos latinos, portanto, a natureza religiosa, mística do gênero animado era bastante considerável.

Gleason (1978), por sua vez, cita o caso das línguas algonquinas, como a língua cree, em cuja classe animada se incluem, fundamentalmente, todos os nomes de pessoas, animais, espíritos e árvores de grande porte. Apresenta aqui, também, o aspecto mítico. Porém os seguintes nomes são arbitrariamente animados: tabaco, cereal, maçã, framboesa (mas não o morango), pena, chaleira, sapato para a neve, cachimbo, etc.



Dentro dessas concepções, Durkheim (1960, p. 211) ressalta o papel atuante de uma ordem hierárquica nessas classificações (nas línguas semitas), claramente perceptível no fato de ser o masculino o gênero não-marcado e, portanto, indicador de sua superioridade hierárquica: “A hierarquia é uma coisa exclusivamente social (...) foi a sociedade que forneceu a tela sobre a qual trabalhou o pensamento lógico”.

Muitas línguas, portanto, acrescem à simples distinção “pessoal” entre coisas e pessoas, a noção de seres superiores e seres inferiores, uma noção social que a proposta de Schmidt não leva em consideração. Segundo Câmara Jr. (1980), no neutro latino há predominância da idéia de inanimado, porém eles enquadram o nome *escravo* ao neutro, tendo como base a hierarquia social, ou seja, colocam o escravo em um plano inferior, remontando-o à “coisa”. Também no inglês, as crianças se enquadram no gênero neutro, de acordo com uma hierarquia que as subordinam aos adultos.

Considerando a situação social moral e econômica da mulher que permeia as mais diversas sociedades desde os primórdios da humanidade, a questão da hierarquia de valores remete também à distinção sexual, entrecruzando-se, portanto, as noções semânticas de sexo e de hierarquia – inferioridade/superioridade.

Essa forma extremamente mítica e semântica de classificar os nomes, no entanto, vem se atenuando há algum tempo, desde o grego e o latim clássico. Porém, como nos lembra Biderman (1974, p.14), não podemos simplesmente descartar todos os dados referentes à realidade sensorial, formalizando totalmente a ciência lingüística, mesmo porque “não podemos alijar o fato de que trabalhamos com uma ciência do homem [...] a língua, a sociedade e o sistema religioso desenvolveram-se *pari-passu*, exercendo influências mútuas entre si”.

As diversas tentativas de reconstruções do proto-indo-europeu, como as aqui apresentadas, no entanto, tratam-se tão somente de reconstruções hipotéticas, não possibilitando, dessa forma, o desvelamento e o esclarecimento de tão complexo problema. Para Biderman (1974), há de se ter sempre, como pontos essenciais, quando se trata sobre o gênero, a sua função classificatória e mnemônica, bem como a necessidade de se considerar as experiências e o modelo social, não rejeitando, portanto, as influências da experiência natural, social e religiosa no desenvolvimento da categoria de gênero, ainda que, atualmente, esses critérios tenham se tornado frágeis nas classificações de gênero que seguem uma base lingüística.

### 1.3 Gênero x Sexo

De acordo com Biderman (1974, p.24), as categorias lingüísticas “montam um sistema de dogmas sobreviventes – dogmas do inconsciente. Frequentemente eles são semi-reais como conceitos; sua vida tende a enlanguescer na forma pela própria forma”. Seguindo esse princípio, podemos destacar o conceito de sexo dos seres como um desses “dogmas”, ou seja, um conceito parcialmente aplicável que sobrevive até os dias de hoje na abordagem da categoria de gênero, apesar da força contrária e atuante de sua formalização lingüística.

Ao esboçarmos uma retomada da categoria de gênero ao longo dos séculos, retrazando as raízes que estão por trás das atuais classificações, podemos observar, segundo Biderman (1974), que as principais causas psico-sociais que teriam influenciado as atuais classificações de gênero seriam a distinção sexual

existente entre os seres vivos e os diferentes níveis hierárquicos encontrados nas sociedades primitivas. Tendo sido destacada desde o início neste estudo a questão sexual envolta nas considerações de gênero, é importante pensarmos, desde já, que essa noção não abarca, por si só, a complexa rede conceitual que envolve a categoria de gênero, apesar de esclarecer muitos pontos a princípio obscuros da categoria aqui estudada.

É fato, não obstante, que atuara, desde o surgimento dessa categoria, uma forte tendência à relação da classificação dos nomes por meio da noção semântica de sexo. Para Nebrija (1980), inclusive, o gênero, na língua castelhana é classe pela qual o macho se distingue da fêmea e o neutro de ambos.

Jespersen (1924) destaca o fato de algumas palavras da língua ariana terem seu gênero demarcado por meio dessa noção. É o caso, por exemplo, do substantivo “terra”, que é classificado no feminino tendo em vista o fato de a terra ser pensada como mãe, produtora de plantas, similarmente ao substantivo árvore que, além do autor, Lausberg (1974) também destaca como feminino justamente pelo fato de ser relacionada à figura sexual feminina pelo fato de produzir frutos:

É também um vestígio da feminidade de arbor o gênero feminino (facultativo) dos nomes de árvore de fruto em –aria em catalão, assim como o gênero sempre feminino das árvores de fruta em português correspondente à feminidade do português *árvore*. (LAUSBERG, 1974, p. 269)

A esse respeito, o autor menciona também a questão mitológica, enfatizando que os nomes de árvores, em catalão, inclusive os de declinação em –o, eram considerados femininos também pelo fato de existir uma crença de que as árvores eram habitadas por ninfas, noção mitológica que acaba por recair na questão sexual.

Além disso, Jespersen (1924) salienta ainda o fato de, em ariano, alguns substantivos terem o seu gênero determinado pelas funções sociais a que eles remetem, ou seja, para nomes de cargos socialmente aplicáveis a mulheres, os substantivos costumam ser classificados como femininos e nos referentes a profissões masculinas costuma-se aplicar o gênero masculino. Isso é facilmente verificável em palavras como ministro, bispo, advogado, padeiro, sapateiro, entre outros nomes de gênero masculino e, por outro lado, em enfermeira, costureira, além de outras de gênero feminino. É curioso notar ainda, de acordo com o autor, que com o passar dos anos, à medida que as mulheres passaram a ocupar cargos antes tidos como exclusivamente de homens, alguns substantivos que eram masculinos acabaram também aderindo à forma gramatical feminina.

Apesar de ser fato a presença da noção semântica relativa à questão sexual nas origens da categoria de gênero – presença essa que, como veremos adiante, se faz bastante marcada nas atuais classificações de gênero – devemos ter em mente, como destaca Neves (2002), que remonta à antiguidade a observação de que o critério de base sexual é inadequado na identificação do gênero gramatical, pois já os estóicos compreenderam a importância do artigo na indicação do gênero e do número dos nomes.

A fim de destacar a devida independência entre os conceitos de sexo e de gênero<sup>5</sup>, Jespersen (1924) exemplifica a classificação presente nas línguas bântu, da África do sul. Apesar de nessas línguas cada substantivo pertencer a uma determinada classe, nenhuma delas tem alguma referência com o sexo, embora alguns substantivos sejam usados principalmente para seres vivos e outros para objetos. O número das classes varia nas línguas diferentes que pertencem ao grupo,

---

<sup>5</sup> Termo utilizado pelo autor para referir-se, mais especificamente, ao gênero gramatical.

o máximo é dezesseis, mas algumas das classes podem se entrecruzar, e não há razão para indicar o motivo final para a divisão.

O autor ressalva que, em algumas línguas, como em línguas hamitic, tem-se uma divisão em duas classes, uma para os nomes de pessoas, de objetos grandes ou importantes, e dos machos, e outra para os objetos pequenos e as fêmeas. Esse tipo de classificação deixa claro ainda que a base de diferenciação de hierarquias e de valor é um dos critérios mais fortes e representativos nas bases de tal estudo, principalmente porque algumas palavras dessa língua podem fugir à classificação primeiramente estabelecida, como é o caso de homens que são pequenos e, portanto, enquadrados no feminino.

Além desses exemplos, Jespersen (1924) menciona ainda a língua ariana, que distingue três gêneros: masculino, feminino e neutro. A distribuição nessas três classes, por um lado, segue o princípio sexual, pois grande parte dos nomes referentes a seres machos são do gênero masculino, assim como os das fêmeas são do feminino e os referentes a objetos são neutros. Por outro lado, no entanto, encontram-se nessa língua alguns casos de nomes de seres de sexo masculino que são classificados como femininos, e vice-versa, além de seres sexuados enquadrados no gênero neutro.

Embora, como observamos acima, muitos exemplos sejam incompatíveis com a noção sexual, o autor destaca que alguns substantivos necessitam dessa noção para realizar as “combinações” essenciais ao sistema lingüístico, e é justamente por isso que há uma tendência natural a se pensar em gênero gramatical e em sexo<sup>6</sup> como correspondentes conceituais. A esse respeito, Jespersen (1924) destaca o

---

<sup>6</sup> Alguns autores preferem usar os termos “gênero gramatical” e “gênero biológico” para diferenciar os conceitos de gênero gramatical e sexo dos seres, termos que Jespersen, entretanto, não considera adequados.

exemplo de uma criança italiana que indagara, confusa, a um adulto, porque “barba” não poderia ser chamada de “barbo”.

Seguindo caminho semelhante, Lyons (1979) destaca o conflito existente, nas classificações de gênero, entre o “gênero gramatical” e o “gênero natural”, comumente expresso pela correlação semântica sexual.

Como forma de exemplificar e, conseqüentemente, diferenciar esses dois tipos de conceito, o autor analisa a língua suaíli, na qual há pelo menos seis gêneros resultantes de combinações de cinco prefixos. Nessa língua, segundo o autor, o gênero é responsável pelo número, singular e plural e, ainda, pela determinação dos modificadores que possam ocorrer juntamente com ele, como os verbos, os adjetivos, além de outros. Dessa forma, apesar de haver uma base semântica relevante para a classificação de gênero em suaíli, não há distinção entre masculino e feminino na classificação dos substantivos nessa língua e, muito menos, a relação sexual que essa distinção costuma acarretar.

Vale mencionar que a fragilidade da questão sexual envolta na categoria de gênero, de acordo com Cintra (2004, s/p), “é freqüentemente posta em destaque não só em trabalhos especializados (manuais e dicionários de lingüística, textos específicos sobre morfologia) mas também em gramáticas e textos didáticos”.

Essa preocupação, portanto, nem sempre é colocada em evidência e, ainda hoje, é possível encontrar confusão na abordagem de gênero gramatical justamente pelo seu envolvimento intransigente com a relação da sexualidade dos seres.

A evolução do latim à língua portuguesa, no entanto, auxilia-nos na formulação da hipótese de que o gênero gramatical deve ser repensado com vistas à dissociação dos conceitos de sexo dos seres e de categoria de gênero, pois, nessa passagem evolutiva muitos substantivos que eram de um gênero passaram a

outro, os do gênero neutro, por exemplo, com o desaparecimento dessa classe, acabaram, na grande maioria das vezes sem uma lógica semântico-sexual, por enquadrar-se nos gêneros masculino ou feminino:

Assim cor, dor, flor, couve, ponte, árvore, parede, etc., adoptaram em português o gênero feminino, ao contrário do latim; o inverso sucedeu a pául, pez, vale, enquanto leite, fel, mel, lume, vime, etc., que eram neutros, passaram em português para o masculino, mas no espanhol seguiram o feminino (NUNES, 1945, p. 222).

#### 1.4 O gênero na Língua Portuguesa

A partir das considerações sobre o gênero gramatical estabelecidas, é possível afirmar que as línguas variam muito quanto à classificação dos substantivos nessa categoria. Exemplos mencionados por Gleason (1978) com relação à quantidade de gêneros em línguas diversas são ilustrativos dessa variação: “o francês, o hebraico e o hindu têm apenas dois”, como a língua portuguesa; “o latim, o russo e o alemão têm três”; outras línguas possuem até “mais de uma dúzia” de classes de gênero distintas.

Quanto à língua portuguesa, sabemos que ela tem suas raízes no latim; portanto, o nosso gênero é quase um reflexo dele, salvo algumas modificações. A língua portuguesa teria conservado do latim apenas os gêneros feminino e masculino, em oposição à tricotomia masculino/feminino/neutro. Coutinho (1969, p.232) afirma que “a tendência para o desaparecimento do neutro remonta ao próprio latim”. Na língua falada latina, também o gênero neutro acabou misturando-se, no singular, com o masculino, e, no plural, com o feminino. Para Câmara Jr. (1976), esse processo teria se dado paulatinamente pela interpretação do

nominativo-acusativo plural neutro como um coletivo singular e, partindo-se desse singular, pela atribuição de um novo plural adequado ao novo gênero.

Dessa forma, para o autor, o gênero neutro, que não possuía um caráter conceitual nítido e tinha marca formal muito fraca – essencialmente a desinência – a, de plural, para o nominativo e acusativo em comum – teria sofrido um processo de eliminação justamente por não possuir função conceitual e, portanto, sofrera as neutralizações destacadas acima e desaparecera das línguas românicas.

Vale mencionar ainda que o latim possuía uma oposição entre masculino e feminino que só se destacava com nitidez formal nos adjetivos, pois havia uma grande série desses que eram masculinos, com as desinências casuais da 2ª declinação, junto às quais concordavam com os substantivos explícita ou implicitamente masculinos (*puer abiectus*), e, ao contrário, os da 1ª declinação eram femininos e concordavam com os substantivos femininos (*quercus abiecta*).

Embora na 1ª declinação predominassem os substantivos femininos e na 2ª os masculinos, para essa classe de palavras, pertencer à 2ª ou à 1ª declinação não era necessariamente a indicação do seu gênero. A 3ª declinação não trazia indicação formal de masculino e feminino. A ela pertenciam muitos adjetivos que nada diziam sobre o gênero do substantivo a que se reportavam.

Ainda hoje, de acordo com Câmara Jr. (1976), tanto o padrão conceitual quanto morfológico do gênero gramatical reflete as complexidades advindas do latim. Quanto ao padrão morfológico, adiantando futuras considerações, podemos dizer que ele se dá, de modo geral, por uma série de adjetivos, incluindo o artigo, por meio da supressão de um tema em –o para o acréscimo da desinência em –a, como no exemplo *lobo/loba*. Esse é o mecanismo mais comum para formação do feminino dos substantivos e ocorre mesmo em substantivos que não apresentam o



tema em –o, como é o caso de *mestre/mestra*, do qual se suprime a vogal –e; ou ainda *autor/autora*, em que, na ausência de vogal temática no masculino, apenas se acresce a desinência de feminino.

Há substantivos, para Câmara Jr. (1976), nos quais o gênero se encontra imanente, não ocorrendo, nesses casos, o processo de flexão, pois são substantivos que possuem natureza lexical e não flexional. Esse fato, para o autor, constitui-se apenas uma exceção em relação à flexão de gênero dos substantivos. Há autores, no entanto, como é o caso de Botelho (2005), que defendem o caráter imanente do gênero como determinante de uma natureza essencialmente lexical:

Conquanto seja IMANENTE o gênero do substantivo – classe dos determinados –, não se pode admitir a flexão de gênero nesta classe, apesar de se verificar um processo semelhante ao que ocorre na classe dos determinantes (BOTELHO, 2005, p.75).

Essa forma de abordar o gênero, no entanto, nos parece não abarcar todos os casos nos quais há presença dessa categoria, pois, como vimos com Câmara Jr. (1976), apenas alguns substantivos possuem natureza lexical, enquanto vários outros, como os mencionados acima, admitem flexão de gênero para formação do feminino.

De qualquer forma, atualmente, o gênero na língua portuguesa constitui-se pela dicotomia masculino/feminino, em que o masculino é marcado pelo morfema zero Ø e o feminino, basicamente, pelo acréscimo do morfema flexional –a.

#### 1.4.1 A influência semântica no tratamento do gênero no português

Vimos que a categoria de gênero se constitui uma categoria nominal bastante complexa e que, sendo assim, é comum encontrarmos noções contraditórias a seu respeito. Heckler (1968) enfatiza que o gênero é um tópico tanto formal quanto semanticamente confuso, do qual derivam as incoerências em suas abordagens.

Sabemos que o gênero determina a subdivisão dos nomes em classes e que essa subdivisão é feita por maneiras bastante divergentes. O que acontece é que existe uma noção semântica por trás do gênero que serve de base para toda uma confusão, toda uma complexidade de sentidos. Para Lyons (1979), essa base não compreende apenas a natureza do sexo dos seres, mas todo um “conjunto” de propriedades naturais, como a textura, a cor e outros aspectos mais.

Entretanto, de acordo com Câmara Jr. (1980, 1984a/b, 2000), um dos maiores problemas inerentes à classificação de gênero é o fato de ela ser pensada muitas vezes através de uma confusão semântica com o sexo dos seres. A respeito disso, o lingüista afirma: “há o afã de equiparar a categoria de gênero com a distinção dos sexos do reino animal” (CÂMARA JR., 2000, p. 61).

Esse é um problema bastante comum e uma maneira bastante equívoca de pensar. Ora, vimos que a corrente sexual proposta por Schmidt teria influenciado nossa atual classificação de gênero. Não há dúvida, de acordo com Biderman (1979), de que o desenvolvimento de um gênero masculino em oposição a um feminino, em indo-europeu, teria nascido da consciência da oposição entre o homem e a mulher, o macho e a fêmea – uma oposição baseada não só nas distinções sexuais, mas na organização social. Exemplo dessa representação no Português atual, para a autora, é o uso do feminino como diminutivo, além, é claro, do fato de ser o feminino termo marcado, em oposição ao masculino, não-marcado.

Atualmente, porém, podemos afirmar que essa é uma idéia extremamente parcial, bastante frágil e, como assevera Câmara Jr. (1980, p.131): “apenas uma corrente particular na imaginação lingüística e não um princípio universal”.

Em contrapartida, Lapa (1982), em estudos relativamente recentes, acaba reafirmando essa confusão. Para ele, é bastante natural que os animais sejam divididos morfologicamente em machos e fêmeas. O autor diz que sua própria configuração permite distinguir entre leão/leoa, cão/cadela, etc. O que o deixa curioso, no entanto, é o fato de as pessoas transmitirem também para os objetos, ou seja, os seres assexuados, essa idéia de sexo.

Para o autor, a língua portuguesa teria criado pares para os substantivos masculinos, como: saco/saca, barco/barca, cesto/cesta, além de outros, levando em consideração que os substantivos masculinos representam maior grandeza em relação à largura. Dessa forma, a língua portuguesa teria transferido para os objetos a imagem do homem e da mulher, vendo o homem mais forte, mais alto, mais esbelto, e a mulher mais baixa, com curvas arredondadas e mais larga. Lapa (1982) deixa explícita a forte tendência para a ligação do gênero gramatical com o sexo dos seres, acentuada ainda a visão semântica por meio da hierarquia de valores.

É interessante mencionar que no português arcaico, de acordo com Mattos e Silva (1989), ocorrem casos de substantivos em que a marca de feminino, oposta à de masculino, acarreta especialização semântica, como, por exemplo, nos pares *carrego/carrega*; *divido/divida*, em que o feminino é determinante de caráter abstrato ao substantivo e *fruto/fruita*; *mato/mata*, em que o feminino tem o traço particularizante.

Ao mencionar pares de substantivos idênticos ou de tipo semelhante aos abordados por Lapa (1982) – barco/barca, jarro/jarra –, Bechara (2004, p.132),

baseado em considerações de Herculano de Carvalho, enquadra-os no mesmo patamar de pares de substantivos como lobo-loba ou gato-gato, afirmando que, tanto em uns quanto em outros pares, o que se observa é uma alusão a determinados aspectos da realidade, ou seja, a oposição serve para “distinguir os objetos substantivos por certas qualidades semânticas”, relacionadas ou não à questão sexual. A oposição *barco/barca*, para o autor, marca, no feminino, um barco de tipo grande; em *jarro/jarra* o feminino especifica em tipo especial de jarro e em *lobo/loba* o feminino designa a fêmea do animal.

Câmara Jr. (2000), todavia, parece esclarecer alguns pontos com maior lucidez. Lembra que, apesar de muitos substantivos designativos de “coisas” apresentarem uma possibilidade de oposição semântica, como é o caso de *o barco, a barca* ou *o ramo, a rama*, nesse tipo de substantivos o que se encontra em maioria absoluta são palavras de gênero único e conceitualmente arbitrário.

Para o autor, existe nos animais, com certeza, uma relação do gênero com o sexo, tanto é que muitos deles são marcados por intermédio da diferenciação do sexo masculino e do sexo feminino:

Em referência a substantivos designativos de seres do reino animal a dicotomia masculino-feminino coincide com a oposição dos sexos em machos e fêmeas, mas não de maneira cabal. Em referência a seres humanos, por exemplo, *testemunha* é substantivo sempre feminino (*a testemunha*), quer se refira a homem ou a mulher. (CÂMARA JR., 1976, p.76)

Apesar disso, mesmo com os animais essa idéia com certeza não é absoluta. Com a palavra nosso inspirador: “mesmo no reino animal tal coincidência está longe de ser absoluta” (CÂMARA JR., 2000, p. 62).

Para confirmar a fragilidade da natureza do sexo em relação ao gênero gramatical, Câmara Jr. (1984b) nos apresenta vários argumentos. Primeiramente ele

chama a atenção para o fato de que o gênero se faz presente em todos os nomes substantivos portugueses, sem exceção, quer eles sejam referentes a seres providos de vida (passíveis então da distinção de sexo) quer sejam objetos, coisas (portanto sem vida), dos quais traz o exemplo dos substantivos *casa, ponte, andaiá* – femininos, e *palácio, pente, sofá* – masculinos.

Sendo assim, o lingüista chama a atenção para o fato de que “explicar todas essas ocorrências pela metáfora, à maneira de um pansexualismo freudiano como até certo ponto tentou Leo Spitzer, embora numa focalização diacrônica (SPTIZER 1941, *apud* CÂMARA JR., 1984b), não nos levaria muito longe” (CÂMARA JR., 1984b, p.88). Aqui notamos também a fragilidade dos estudos de Lapa, apresentados acima.

Posteriormente, Câmara Jr. (2000) atenta para o fato de, mesmo em substantivos que se referem a animais e a pessoas, encontrarmos, não raras vezes, essa discrepância entre o gênero e o sexo. Para exemplificar sua idéia, traz, além do exemplo do substantivo *testemunha*, abordado na penúltima citação, *cônjuge*, substantivo exclusivamente do gênero masculino, independentemente da sua utilização para ambos os sexos. O mesmo acontece com o nome de animais que classificamos como “epícenos”<sup>7</sup>, por exemplo, a *cobra*, o *tigre* ou o *jacaré*, que possuem apenas um gênero gramatical, quer designem animais de sexo feminino, quer designem os de sexo masculino. Observemos como o lingüista apresenta essa idéia:

Na realidade, sob o aspecto semântico, trata-se [a categoria de gênero] de uma categoria formal, para os nomes, como as três conjugações são em português uma classificação formal dos verbos. A diferença entre

---

<sup>7</sup> O termo *epímeno*, em grego, significa “sobrecomum”. É comum encontrarmos, em classificações de gênero, esses dois termos sendo usados de maneira diferente. Logo, temos nomes distintos para a mesma regra: a cobra/a testemunha; o cônjuge/o jacaré.

uma e outra está na circunstância de que o gênero pode variar para um mesmo nome substantivo, condicionando uma especialização de sentido, que no reino animal, quando há variação de gênero, é em regra correspondente à distinção de sexos. É o critério de uma especialização, amplamente cambiante, que está na base de formas opostas... (CÂMARA JR., 2000, p.62)

Outro problema inerente à classificação do gênero, conforme Câmara Jr. (1984b), é a confusão que se costuma fazer entre flexão de gênero e outras formas aleatórias, certos processos lexicais ou sintáticos de marcar o sexo. Ele mostra que esse é um problema comum, principalmente nas gramáticas normativas, nos quais se costuma opor o substantivo mulher como feminino de homem. Na verdade, mulher é um substantivo privativamente feminino, que está relacionado ao substantivo homem, privativamente masculino, apenas por uma correlação semântica. Esses casos que costumamos chamar de “heteronímia” não entram na flexão de gênero português, são apenas formas de marcar o sexo dos seres. Lyons (1979, p. 303) atenta para o fato de que esses são casos em que palavras estão “semanticamente relacionadas por uma marca de gênero”. Acreditamos, porém, que essa marca seja exclusivamente a questão sexual.

Fato semelhante ocorre com substantivos como imperatriz/imperador. O primeiro possui um sufixo desinencial *-triz*, não-flexional, da mesma forma que o segundo possui o sufixo, não-flexional, *-dor*. Dizer que esse é um caso de flexão de gênero é afirmação equívoca, é confundir flexão com derivação. O mesmo ocorre com os substantivos perdigão/perdiz, galo/galinha, além de outros.

Outro fato a ser observado é a confusão aplicada aos nomes de animais tidos como epicenos. É comum acrescentarmos a nomes que se referem a animais as palavras *macho* e *fêmea*, conforme designem animais do sexo masculino ou feminino. Essa distinção, contudo, refere-se apenas à natureza sexual dos animais e não a uma flexão de gênero, como se costuma dizer. Ora, o acréscimo dessas

palavras não é obrigatório e, além disso, o gênero não muda com a indicação do sexo. Tomemos o exemplo apresentado anteriormente: *cobra*. Trata-se de um substantivo exclusivamente do gênero feminino, como podemos comprovar pelo uso do artigo feminino *a* – *a cobra*, independentemente de acrescentarmos a ele as palavras macho ou fêmea<sup>8</sup> (Câmara Jr., 1984b).

Seguindo essa perspectiva, somos levados a discordar de afirmações como a que Kehdi (2002) nos apresenta em estudo bastante recente: “O gênero, em português, pode exprimir-se através de flexão [...], de derivação [...] ou de heteronímia [...]” (Kehdi, 2002, p.29), tendo em vista que essas outras formas de marcar o “sexo” não devem ser confundidas com a flexão de gênero gramatical.

É necessário, dessa forma, ter claro em nossas concepções a idéia de que é importante distinguir o gênero gramatical da simples noção semântica de sexo dos seres. Biderman (1979) nos lembra que a evolução do campo semântico do latim às línguas românicas teria marcado a independência do social e do lingüístico. O sexo não é, portanto, um critério sistemático de classificação do gênero; como vimos anteriormente, essa se dá, na maioria dos casos, por meio de regras formais, muitas vezes arbitrárias, ou à luz da analogia:

Esta distinção de gêneros não corresponde a nenhuma idéia lógica. Nos idiomas românicos, os gêneros não servem mais habitualmente senão de quadros em que a língua distribui a totalidade de seus substantivos, deixando-se guiar mais ou menos obscuramente por analogias exteriores, terminações, sufixos, e algumas vezes por motivos contraditórios. Em limitado número de casos, para os nomes de pessoas e algumas vezes de animais, o gênero é determinado pela idéia do sexo, e isso mesmo com desprezo da etimologia. (Cours de Gramm. Hist. De la lang. Franç., Deuz. Part., os. 47-48 *apud* COUTINHO, 1969 (p. 232)

---

<sup>8</sup> Câmara Jr. (1976, p. 76) salienta que “há muitos substantivos que têm um masculino ou um feminino completamente desusados em proveito da forma de gênero oposta, que se aplica a qualquer dos sexos (*a perdiz, o elefante*)”.

#### 1.4.2 A morfologia do gênero no português

Levando em consideração mais uma vez as idéias de Câmara Jr. (1976; 2000), podemos dizer que o gênero consiste em um dos tópicos mais confusos da gramática normativa não apenas pelo fato de apresentar noções conceituais complexas, mas também por possuir complexidade no nível morfológico, como acontece, aliás, com as línguas românicas de um modo geral.

Para o autor, é exatamente a estrutura do latim ainda basicamente a estrutura do gênero em português, que é marcada, de modo geral, pelo fato de o substantivo não possuir, necessariamente, marca morfológica de gênero, ou, em outros termos, a marca em princípio ser uma desinência zero ( $\emptyset$ ).

A fim de que se possa estabelecer uma simplificação nos estudos da morfologia do gênero, Câmara Jr. (2000), em princípio, contradiz a oposição que há tanto tempo se impunha pelas gramáticas normativas, de que o gênero masculino seria marcado pela desinência *-o* e o feminino pela desinência *-a*.

Para o autor, a flexão de gênero é marcada por um mecanismo flexional básico (com exceção de alguns alomorfes), dado pelo acréscimo, no feminino, de um sufixo flexional *-a* (/a/ átona final) com a supressão da vogal temática, quando ela existe no singular, por exemplo: autor + a = *autora*; lob (o) + a = *loba*. O masculino se caracteriza, portanto, pela ausência das marcas de feminino, como no exemplo *peru/perua*. Em outros termos, pode-se dizer que é assinalado por um morfema zero (Câmara Jr., 1984b, 2000).

Essa posição do autor é corroborada pela proposta de Macambira (1978), segundo a qual a oposição de gênero se caracteriza por ser uma oposição privativa



– na qual um dos termos é marcado pela presença e outro pela ausência de uma marca – e não uma oposição eqüipolente – na qual os dois termos apresentam suas marcas.

As propostas de Kehdi (2002) se opõem às de Câmara Jr. (2000) e Macambira (1978), à medida que ele apresenta seus argumentos em face dos autores. Kehdi (2002), primeiramente, mostra o argumento de Câmara, que diz que, se considerarmos *-o* como marca de masculino oposto a *-a* para feminino, teríamos de fazer o mesmo com nomes como *mestre*, considerando *-e* como forma masculina, tendo em vista que há o par opositivo no feminino (*mestre/mestra*). Contrastando esse argumento, Kehdi (2002, p.30) apresenta sua posição dizendo que, quando se acrescenta a uma palavra feminina uma terminação que contenha *-o*, por exemplo, essa palavra passa à forma masculina: “*mulher* (feminino) – *mulheraço* (masculino), *cabeça* (feminino) – *cabeçalho* (masculino)”.

Kehdi (2002) nos lembra, ainda, o fato de o povo criar, em sua linguagem falada, do dia-dia, muitas formas masculinas em *-o*. Para ilustrar essa idéia, o autor traz palavras como *coiso*, que não existem na língua culta, porém são criadas espontaneamente em oposição ao feminino *coisa*. Destaca, ainda, formas como *corujo*, *crianço*, *madrasto*.

Levando em conta essas observações, Kehdi (2002, p.30) chega à conclusão de que a forma *-o* deve ser considerada como marca de masculino, já que está intimamente associada a essa noção. Para o autor, portanto, é correto dizer que a flexão de gênero se dá pela oposição *-o/-a*, e não se reduz a uma oposição  $\emptyset$ /*-a*, sendo que “a desinência *-o* apresenta as variantes  $\emptyset$  (*peru/perua*, *autor/autora*) e *u* semivocálico (*uropeu/européia*; *mau/má*)”.

Ao observar os diferentes posicionamentos – de Câmara Jr. e Macambira, de um lado, e o de Kehdi, de outro – com relação às marcas morfológicas do gênero em português, e de tendo em vista o enfoque teórico-metodológico aqui adotado, acreditamos que pensar o gênero por meio de uma oposição equipolente, em que, no caso do gênero, existiria uma marca de *-o* para o masculino em oposição a uma marca *-a* para o feminino, não nos parece adequado.

Apesar dos argumentos apresentados por Kehdi, uma rápida observação da categoria em questão permite vislumbrar que em grande parte dos nomes existentes em nossa língua a terminação não possui nenhuma ligação direta com o gênero a que pertence, ou seja, existem várias palavras terminadas em *-o*, por exemplo, que são do gênero feminino, como é o caso de *confusão*, substantivo utilizado na pesquisa aqui apresentada que é essencialmente do gênero feminino, apesar de terminar com a letra *-o*.

Além disso, o fato de as pessoas criarem alguns pares opostos para palavras terminadas em *-a* utilizando a terminação em *-o*, não nos parece um argumento forte, muito menos suficiente para afirmar que a marcação de gênero caracteriza-se pelo morfema *-a* em oposição a *-o*. Isso porque além dos exemplos mencionados pelo autor não denotarem precisão de sentido, essa é uma idéia muito frágil, constituindo-se apenas em algumas exceções, ou melhor, criações ocasionais e não uma sistematização que permita generalizar a questão.

Somos levados, portanto, a concordar com Câmara Jr. e Macambira, segundo os quais a flexão de gênero (com exceção de alguns alomorfes, como já dito), é dada pelo acréscimo, no feminino, de um sufixo flexional *-a* (/a/ átona final) com a supressão da vogal temática, quando ela existe no singular. Acreditamos, dessa

forma, que o gênero masculino é caracterizado, na língua portuguesa, pela ausência das marcas de feminino, ou seja, por um morfema zero.

Atentando para as definições de Câmara Jr. (1984b), vemos que, no que diz respeito às exceções de alomorfes para o gênero, o autor propõe o seguinte quadro:

- 1) o par opositivo *avô/avó* indica a distinção de gênero por uma alternância vocálica da vogal tônica final do morfema lexical /ô/ - /ó/;
- 2) as formas teóricas em /oN/, o mais das vezes com o masculino concreto – ão, perdem o travamento nasal ao acrescentar a desinência de feminino – a; e.: *bom /bom/ - boa; leão (\*/leoN/) – leoa;*
- 3) o sufixo derivacional aumentativo\* /oN/, (no singular, concretamente –ão), perdem o travamento nasal posvocálico /N/ para a sílaba seguinte como consoante /n/, antes de acrescentar a desinência de feminino *valentão (\*/valeNtoN/ )/valentona;*
- 4) os radicais em /aN/ com tema em –o suprimem a vogal do tema, no feminino : *órfão/órfã; irmão/irmã;*
- 5) o sufixo derivacional –eu (em que o tema em –o se revela na vogal assilábica do ditongo) suprime a vogal do tema –e, em virtude do hiato –ea, desenvolve uma ditongação /e/ diante do /a/, o que é um fenômeno fonológico geral em português para /e/ diante do /a/ tônico em hiato. Ao mesmo tempo, há uma alternância entre timbre fechado e timbre aberto para a vogal tônica, no masculino e no feminino, respectivamente: *europeu – européia;*
- 6) alternância análoga, no âmbito das vogais médias posteriores, sucede quando a forma teórica do nome é com vogal tônica aberta (média de 1º grau), que passa a fechada (média de 2º grau), no masculino. Daí no

sufixo derivacional –osa (\*/oz/) o masculino –oso com /ôz/ e ainda grossa (\*/grós/) grosso com /ôs/, ou ova (\*/òv/ - ovo). Cria-se então, uma distinção submorfêmica /ò/ - /ô / , além da oposição desinencial Ø – /a/.

O quadro acima apresentado, segundo Câmara Jr. (1984b, p.90), contém exceções que podem ser facilmente resolvidas pelos dicionários. Fica aqui, portanto, uma apresentação de caráter formal, de tal forma que a existência dos alomorfes não passe despercebida.

Câmara Jr. (1984b) ressalta ainda a importância de que percebamos que a flexão de gênero é um aspecto um tanto quanto redundante nos substantivos, além de muitos nem a apresentarem. Isso significa dizer que alguns substantivos têm seu gênero determinado por meio de concordância com os respectivos adjetivos. Ou seja, o que temos muitas vezes são substantivos de tema em –a, em –o, em –e ou atemáticos que recebem o gênero de seus determinados. Para reforçar sua concepção, o autor traz os exemplos de substantivos como *casa* – que é feminino porque deve concordar com *casa larga*, e *poeta* – que deve concordar com *poeta maravilhoso*, sendo, portanto, masculino.

Essa série de adjetivos, para o autor, tem ainda, como acréscimo bastante significativo em nível estrutural, a concordância com o artigo, que tem como função principal a especialização de sentido aplicada automaticamente ao substantivo com o qual está engajado:

Com efeito, o artigo, que é uma partícula proclítica e em princípio se pode opor a qualquer substantivo, tem uma forma masculina *o* e uma forma feminina *a*. Em português, *poeta* é masculino, porque se diz “o poeta”, e *rosa* é feminino, porque se diz “a rosa”; ao contrário, artista é ambíguo, porque se dizer “o artista”, masc., mas também opositivamente, “a artista”, fem. Da mesma sorte: *soberbo poeta*, mas *soberba rosa*, e, opositivamente, *soberbo artista*, *soberba artista*. (CÂMARA JR., 1976, p.75)

Para Macambira (1977), o artigo é um dos elementos que, apesar de pouco contribuir para a significação, tem grande valor como índice estrutural. Além disso, o artigo, partícula existente em línguas como o grego e o português, é sempre passível de se antepor a um nome substantivo<sup>9</sup>. Sendo assim, além da sua função pronominal bastante definida, tem também a função de marcar, explícita ou implicitamente, o gênero dos nomes substantivos. Sua flexão de feminino é dada, em regra geral, pelo acréscimo da desinência *-a*. Já a vogal não-marcada da forma masculina em *-o*, átono final, é suprida de maneira regular, enquanto partícula proclítica. “Obtém-se assim um feminino *a*, que é teoricamente (*o*) + *a*, com cumulação de radical e desinência” (CÂMARA JR., 1984b, p.91).

Para Câmara Jr. (1984b), as gramáticas deveriam ensinar o gênero nos nomes substantivos por meio do artigo, com base na forma masculina ou feminina que eles sempre exigem. Para finalizar suas implicações, Câmara Jr. (1984b, p.92) propõe, como forma de simplificação de estudos, uma proposta de regras bastante simples, sem complicações ou incoerências, para classificar os substantivos quanto ao gênero:

1. nomes substantivos de gênero único; ex.: (*a*) *rosa*, (*a*) *flor*, (*a*) *tribo*, (*a*) *juriti*, (*o*) *planeta*, (*o*) *amor*, (*o*) *livro*, (*o*) *colibri*;
2. nomes de 2 gêneros sem flexão; ex.: (*o,a*) *artista*, (*o,a*) *intérprete*, (*o,a*) *mártir*;
3. nomes substantivos de 2 gêneros, com uma flexão redundante; ex.: (*o*) *lobo*, (*a*) *loba*; (*o*) *mestre*, (*a*) *mestra*; (*o*) *autor*, (*a*) *autora*.

<sup>9</sup> A esse respeito, Câmara Jr. (1976) destaca o fato de haver substantivos que não admitem o artigo e, conseqüentemente, não tem um gênero bem fixado. É exemplo destes: Paris é belo ou é bela.

Essa forma de classificação, haja vista sua simplicidade, foi utilizada por Mattos e Silva (1989) para subsidiar seus estudos a respeito do gênero no português arcaico. No *corpus* analisado pela autora, há ocorrência de substantivos dos três tipos, nomes de gênero único, de dois gêneros sem flexão e, ainda, de dois gêneros com flexão redundante. De acordo com a autora, há uma diferença, do português arcaico para o atual, no inventário dos nomes que se enquadram em cada uma dessas classes, mas não na classificação adotada.

Alguns exemplos das mudanças ocorridas no gênero das palavras do português arcaico para o português atual podem ser observadas nos estudos de Hauy (1989, p. 50). Para a autora, substantivos arcaicos tais como *fim*, *mar*, *planeta* e *cometa* eram femininos e *tribo*, *gente*, *coragem*, *linguagem* e *linhagem*, masculinos. Logo, reforçamos a crença de que o gênero gramatical se constitui por um caráter arbitrário, pois não há nenhuma relação que não a convenção para que esses substantivos tenham mudado de gênero na evolução de nossa língua.

Lima (1984, p.65), por sua vez, também adota classificação praticamente idêntica à de Câmara Jr. segundo a qual os substantivos são divididos, quanto ao gênero, em três tipos distintos. Destacando desde o início de seu trabalho o fato de ser o gênero uma classificação “puramente gramatical”, o autor parte de princípios como a importância do artigo e dos demais processos de concordância na identificação de gênero e apresenta alguns exemplos de substantivos de “gênero único”, de “substantivos de dois gêneros sem flexão” e de “substantivos de indicação de gênero por meio de flexão”.

Além disso, Lima (1984) apresenta ainda algumas particularidades relacionadas ao gênero dos substantivos, dentre as quais o fato de haver

substantivos de gênero vacilante, ou seja, que podem adotar os dois gêneros, masculino e feminino; e o caso dos substantivos em que a mudança de gênero acarreta em mudança de sentido, dos quais são exemplo *o cabeça* (pessoa responsável pelo comando de algo) e *a cabeça* (membro do corpo humano).

Essas particularidades, porém, conquanto não sejam significativas para o objetivo ao qual o presente trabalho se presta, não serão especialmente abordadas em nossas considerações a respeito da categoria de gênero.

Ao pesquisar alguns manuais prescritivos utilizados atualmente pelos profissionais do ensino de língua portuguesa, gramáticas e livros didáticos<sup>10</sup>, verificamos que, convergindo com a proposta de Câmara Jr., há uma tendência a definir gênero gramatical por meio da sua concordância com o artigo.

Apesar dessa consonância com o conceito de gênero não atrelado ao sexo dos seres na maioria dos materiais analisados não ter continuidade no trabalho com o tema, entrando em desacordo com a definição em princípio apresentada, o levantamento realizado nos permite destacar que a preocupação com a diferenciação dos conceitos de gênero gramatical e sexo dos seres já começa a ultrapassar o âmbito restrito das discussões lingüísticas do mundo acadêmico,

---

<sup>10</sup> Foram pesquisadas sete gramáticas e quatro livros didáticos (utilizados na escola e séries selecionadas para a pesquisa). Das gramáticas investigadas, cinco delas apresentam um trabalho com o tema feito a partir da concordância com o artigo. São elas: Cereja e Magalhães (1999), Ernani e Nicola (1999), Mesquita e Martos (1999), Pasquale e Ulisses (1998) e Sacconi (1999). Esse, por exemplo, define o tema dizendo que “um substantivo pode ser masculino ou feminino, dependendo do gênero do artigo que usamos antes dele. Se aceita O ou OS, o substantivo é masculino; se aceita A ou AS, o substantivo é feminino” (SACCONI, 1999, p. 92). Algumas dessas gramáticas destacam ainda, explicitamente, a importância de que o gênero gramatical não seja confundido com o sexo dos seres. É o caso da gramática de Cereja e Magalhães (1999, p. 102), que afirma que “não se deve confundir sexo com gênero”, apresentando claramente, na esteira de Câmara Jr., as razões para tanto. Por outro lado, as demais gramáticas apresentam ou um trabalho exclusivamente de cunho sexual, como é o caso de Faraco e Moura (2000) ou uma descrição estritamente relacionada à terminação das palavras, como o faz Maia (2000). Essas divergências em manuais gramaticais que circulam pela escola refletem a divergência na adequação do conceito de gênero gramatical. Nos livros didáticos analisados, dois da coleção de Martos e Aguiar (2002) – 2ª e 4ª séries – e dois da coleção de Vieira e Figueiredo (2004) – 6ª e 8ª séries – observamos que o trabalho com o gênero é feito de maneira bastante simplificada, às vezes por meio da concordância, às vezes por meio da questão puramente sexual.

ganhando espaço no ensino de língua portuguesa, em que há indícios de preocupação com o tema em questão.

Em tese, essa evolução no trabalho com o conceito de gênero poderia indicar que a escola, e mais especificamente os professores, estariam ensinando o gênero gramatical a partir da concordância, em especial com o artigo. Isso porque, de acordo com Possenti (1996), a gramática normativa é a perspectiva de ensino gramatical mais conhecida do professor que atua tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Pautados no princípio da flexão como marca de especialização de gênero, e na importância da concordância para identificação dos gêneros masculino e feminino, princípios esses destacados no decorrer das considerações sobre a categoria aqui abordada, resta-nos salientar que as demais formas utilizadas por alguns autores para uma suposta oposição de “gênero”, como o processo de heteronímia, a derivação, além de outros, não foram consideradas por nós como responsáveis pela classificação do gênero gramatical. Essas formas são responsáveis, a nosso ver, pelos processos de identificação de gênero semântico, ou seja, do sexo dos seres quando em substantivos referentes ao reino animal, ou de uma idéia pansexual quando em substantivos que se referem a “coisas”.

O conceito de gênero gramatical, conforme Câmara Jr., refere-se a uma categoria nominal que responde pela classificação dos nomes, enquanto o conceito de gênero biológico – encontrado em qualquer dicionário comum – diz respeito a uma diferença física, uma condição orgânica que distingue o macho da fêmea. Logo, acreditamos que a identificação do gênero gramatical por meio da questão sexual consiste em um conceito parcial e frágil, um conhecimento “prévio”, adquirido sem uma sistematização científico-escolar.



Sendo assim, faz-se necessário discorrer sobre a teoria de aprendizagem conceitual e a importância da ativação, pela instituição escolar, dos conhecimentos prévios que os alunos possuem (nesse caso, sobre o gênero gramatical) para que se possa chegar, por meio da tomada de consciência, à conceituação adequada do tema aqui analisado. O próximo capítulo desta dissertação trata, portanto, da fundamentação teórica referente à aprendizagem de conceitos e o processo de tomada de consciência.

## CAPÍTULO 2

### APRENDIZAGEM CONCEITUAL E TOMADA DE CONSCIÊNCIA

*... depois de tantos anos, não conseguimos fazer com que o conhecimento acadêmico constitua um instrumento de análise, reflexão e ação a serviço daqueles que passam quase um quarto de século da sua vida aprendendo institucionalmente. (Arnay, 1999, p. 38)*

#### 2.1 Preliminares

Segundo Carretero (2003), é bastante atual a preocupação com a construção de aprendizagens significativas, que permitam que o aluno compreenda conceitos, ao invés de simplesmente decorá-los e aplicá-los em provas e testes escolares. O aspecto significativo da aprendizagem insere-se em um modelo de ensino em consonância com a realidade, ou seja, “vivo”. Teberosky (2002) destaca o papel da escola nesse movimento de aproximação entre o processo de ensino e a realidade do aluno.

De acordo com Pozzo (1998), um passo inicial nesse sentido pode ser observado na substituição gradativa da aprendizagem de fatos e dados pelos conceitos, que vem se tornando um dos principais focos do currículo do ensino obrigatório. Uma prova disso são os blocos temáticos dos PCNs (2002), que tomam como base prioritária da organização curricular os elementos conceituais dos conteúdos.

Essa renovação inscreve-se num modelo de aprendizagem e ensino que torna ainda mais necessária uma reflexão acerca do que consistem os conteúdos conceituais e como eles devem ser tratados no currículo escolar. Partindo do

pressuposto de que a aprendizagem de um conceito depende dos conhecimentos cotidianos (também denominados conhecimentos prévios) do aluno para ser eficaz, depreendemos a importância da escola como ponte de ligação e transformação desses conhecimentos em conhecimentos científicos.

Nesse sentido, torna-se essencial ao presente trabalho uma reflexão a respeito da aprendizagem conceitual, bem como dos caminhos que envolvem a chegada à tomada de consciência de conceitos, processo esse amplamente estudado por Piaget, teórico que trará luz às nossas posteriores análises.

## 2.2 Aprendizagem significativa: a aprendizagem de conceitos

Um dos problemas mais graves da aprendizagem escolar atual é o fato de que os professores pretendem que seus alunos aprendam conceitos e percebem que eles se limitam a aprender informação literal e carente de significado. Isso acontece principalmente porque na maioria das vezes as condições essenciais à aprendizagem de conceitos não são cumpridas, e conteúdos que poderiam ser compreendidos acabam por ser adquiridos como uma série de dados desconexos. Para Arny (1999), o problema reside no fato de que o ensino escolar acaba se afastando tanto do conhecimento cotidiano quanto do científico. Ao invés de entenderem conteúdos, os alunos tendem a aprender literalmente a informação apresentada pela escola.

A aprendizagem de conceitos supõe a aquisição de conhecimentos quando o indivíduo se torna capaz de dotar de significado um material ou uma informação que lhe é apresentada pela escola, ou seja, quando “compreende” esse material,

podendo, então, traduzi-lo em suas próprias palavras (Pozzo, 1998). Nesse sentido, o aluno só aprende quando é capaz de trazer o conhecimento para sua realidade, quando consegue, segundo Mauri (1999, p. 86), “elaborar uma representação pessoal do conteúdo objeto de aprendizagem”. É preciso, portanto, que o professor favoreça situações que permitam ativá-los e vinculá-los ao novo material de aprendizagem.

De acordo com Pozzo (1998), quanto mais entrelaçada estiver a rede de conceitos que uma pessoa possui sobre determinada área, maior será sua capacidade de estabelecer relações significativas e, dessa forma, compreender os fatos dessa área.

Considerando a importância dos conceitos na vida cotidiana dos alunos, Pozzo (1998) destaca que eles liberam-nos da escravidão do particular. O autor mostra que se considerarmos qualquer objeto, como uma tesoura ou uma caneta, por exemplo, sem os conceitos de que dispomos atualmente, os abordaremos como se fossem parte de uma realidade nova. Os objetos do mundo natural e social são reconhecidos por nós graças aos conceitos que possuímos, pois são eles que nos permitem prever e organizar a realidade.

Desconsiderar os conhecimentos que os alunos possuem na hora da aprendizagem de um “novo” conteúdo, nesse sentido, parece ignorância em relação ao fato de que eles são essenciais à aprendizagem conceitual ampla. Sendo assim, destacamos a importância de que a compreensão adequada do conceito de gênero gramatical, conteúdo aqui em destaque, deva abarcar a interdependência dos conhecimentos de mundo que os alunos trazem consigo, mesmo que eles sejam aparentemente muito frágeis, como é o caso da identificação do gênero por meio da questão sexual.

Ao observar as teorias de Jean Piaget, Pozzo (1998) afirma que as crianças, no processo de seu desenvolvimento cognitivo, adquirem grande parte das categorias e conceitos que os adultos usam, e, desta forma, vão dando sentido a tudo que as rodeia. Para uma criança pequena, as alterações nas aparências das coisas, por exemplo um gato ao qual se coloca uma máscara de cachorro, representam modificações em sua própria natureza, ou seja, o gato é, num primeiro momento, um cachorro. Aos poucos, por meio do processo de compreensão e diferenciação dos conceitos, é possível à criança perceber que os gatos pertencem a uma classe, e os cachorros a outra.

Ferraz e Terrazan (2002) asseveram que nas últimas três décadas acentuaram-se os estudos sobre as modificações ocorridas nos conceitos. Entre esses estudos destacam-se os desenvolvidos pelo Movimento das Concepções Alternativas (MCA) cujo objetivo foi, inicialmente, o de verificar a organização dos conhecimentos dos alunos<sup>11</sup> antes e após o processo formal de ensino. Essas pesquisas possibilitaram a constatação de que os conceitos informais dos alunos mantêm-se presentes e bastante marcados nas aprendizagens realizadas na escola.

Essa constatação deslocou o foco das investigações para o estudo da persistência dos conceitos informais após a aquisição de conceitos escolares e as lacunas existentes no processo formal de ensino. De acordo com Ferraz e Terrazan (2002, p.43), o movimento das concepções alternativas teria aberto o campo para diversas propostas de ensino baseadas na teoria piagetiana que passaram a focar a possibilidade e a viabilidade de transformação conceitual das concepções informais dos alunos na instituição escolar.

---

<sup>11</sup> Os conhecimentos adquiridos fora do sistema formal de ensino são também conhecidos como conhecimentos cotidianos e conhecimentos prévios.

Para Oliveira, M.B. (1999a), um conceito vai além das propriedades do objeto ao qual corresponde, pois é constituído de relações com outros conceitos, ou seja, de redes de conceitos em inter-relação com as teorias de mundo que cada sujeito possui.

A concepção de conceito entendido como um elemento constitutivo da teoria na qual está inserido é considerada bastante atual e abrangente. De acordo com essa visão, os conceitos não se constituem entidades mentais isoladas, mas elementos organizados em algum tipo de todo estruturado, sistemas complexos de inter-relações (OLIVEIRA M.B., 1999b). No caso do conceito de gênero, vimos, por meio do levantamento lingüístico feito no primeiro capítulo, que ele está diretamente relacionado a outros conceitos, dentre os quais mesmo os conceitos semânticos.

As “teorias” dos indivíduos não abrangem apenas as teorias científicas, mas também as estruturas cognitivas do senso-comum presentes em seu sistema cognitivo:

[...] o sentido comum reflete a enorme quantidade de informação que fomos acumulando sobre o mundo e proporciona um número considerável de regras práticas, muitas delas bastante lógicas, para abordar problemas da vida cotidiana. Assim, de tal modo faz parte da vida cotidiana que raramente pensamos nele. Muitas pessoas aceitam a idéia da ciência porque lhes disseram que são certas, e não porque as compreendam. (WOLPERT, 1994 *apud* ARNAY, 1999 p.37)

Esse tipo de conhecimento é denominado “comum” ou “ingênuo”, uma verdadeira “zoologia” ingênua que, juntamente com a física “ingênua”, a química “ingênua”, a psicologia “ingênua” (esta mais conhecida como psicologia popular – *folk psychology*), além de outras, formariam o chamado “senso comum”. (Oliveira, M.B., 1999a)

Para Calsa (2004), não é possível estabelecer uma única concepção de conceito, já que suas definições estão diretamente relacionadas às diversas teorias de aprendizagem. Seguindo a linha construtivista, sócio-interacionista ou ainda a cognitiva, vários estudos têm se fundamentado numa possível definição do que seria realmente um conceito, qual o seu papel na aprendizagem e qual a melhor maneira de eles serem aprendidos. Essas linhas, no entanto, ao contrário de constituírem-se em pólos opostos – como se poderia prever num primeiro momento – acabam encontrando-se em alguns pontos, apresentando algumas noções contraditórias, mas ao mesmo tempo extremamente próximas. Prova disso é que, sob o nome de tomada de consciência, metacognição ou mesmo reflexão, qualquer uma dessas três teorias, quando tratam da aprendizagem de um conceito, destacam a importância do trabalho reflexivo.

A partir de uma abordagem cognitivista, Keil (1989 *apud* OLIVEIRA M.B., 1999a, p.27), com o objetivo de estudar o desenvolvimento dos conceitos nas crianças, constatou que as teorias ingênuas das crianças desenvolvem-se com a idade, tornando-se progressivamente mais ricas e complexas. Além disso, o processo de categorização de conceitos reflete este desenvolvimento: “nas crianças mais jovens, as características levadas em conta são as superficiais, mais diretamente perceptíveis pelos sentidos; nas mais velhas, passam a predominar características profundas, mais articuladas com outros elementos das teorias.”

Ao observar a teoria de gênero gramatical nas crianças pesquisadas no presente trabalho, foi possível percebermos que essa constatação do autor se reflete também em nossos sujeitos. Entre os alunos de 2ª série, primordialmente crianças mais jovens, as características relativas ao tema destacadas por eles

normalmente são as mais relacionadas ao senso-comum, ou seja, com a questão sexual e o mundo biossocial no qual elas estão inseridas:

A<sub>2,1</sub><sup>12</sup>: **E CONFUSÃO?** Onde você colocou CONFUSÃO mesmo? *Não sei. Confusão? É confusão. Ah é aqui no feminino né? Por que você colocou no feminino? Porque tem muitas mulheres que brigam com homem.*

A<sub>2,2</sub>: **ALEGRIA**, como que você pensou? *Porque o homem tem alegria e a mulher também tem alegria. Então você colocou nos dois, no masculino e no feminino? É porque os dois tem alegria. Teve uma criança que me disse que alegria era feminino porque terminava em a. Você concorda ou discorda? Discordo. Nos dois, porque os dois tem alegria. Como assim os dois? Porque o homem, ele pode ter, ele pode ter alegria e a mulher também.*

Esses exemplos nos permitem observar a presença da questão sexual envolvendo a conceituação de gênero gramatical mesmo em substantivos não passíveis de correlação sexual, como é o caso de *confusão* e *alegria*. Além disso, destaca-se também a correlação semântica com o universo social, o que se faz presente no momento em que os sujeitos destacam o fato de que “tem muita mulher que briga com o homem” ou ainda que “o homem tem alegria e a mulher também tem alegria”.

Na 4ª série também foi possível destacar, em grande parte dos sujeitos, a relação “ingênua” do gênero com o sexo dos seres. Vejamos um exemplo:

A<sub>4,4</sub>: **Como assim “saudade de masculino e de feminino”?** *Você tem pai e tem mãe. Aí quando você vai pra algum lugar e sente saudade do pai daí eu acho que é masculino. Aí se você tem a mãe, vai pra algum lugar e sente saudades da mãe aí eu acho que é feminino. Saudades de masculino e feminino.*

---

<sup>12</sup> Em que, até o fim do trabalho, A<sub>x,y</sub> corresponde a A= aluno; x= série e y= número exclusivo ao indivíduo. A fala da pesquisadora será marcada sem itálico e a dos sujeitos pesquisados com itálico. Além disso, são destacados em negrito termos enfatizados pelos alunos no momento da verbalização.



Conforme há progressão no processo de escolarização e, conseqüentemente na idade dos sujeitos, a teoria ingênua de senso comum vai gradativamente sendo substituída por uma teoria mais ampla e coerente com o arcabouço teórico que subsidia as noções de gênero gramatical:

*A<sub>6,11</sub>: E BORBOLETA (como você classificou)? Borboleta? Borboleta eu num.... coloquei em no masculino e no feminino. Por quê? Porque tem borboletas macho, está no masculino e a feminina é a fêmea. [...] TRISTEZA? Coloquei no feminino. Por quê? Porque geralmente fala a tristeza, né? Ai eu coloquei no feminino.*

*A<sub>8,18</sub>: Houve um aluno que me disse que jacaré é apenas masculino, porque nós falamos o jacaré e não a jacaré. Não, dá nos dois, porque não tem só macho no jacaré, tem a fêmea também, e como é chamada a fêmea? Se chama a fêmea do jacaré e não é... sei lá, do que é chamado, mas se chama a fêmea e o macho do jacaré. Como que você pensou quando você foi classificar LIBERDADE? Liberdade, liberdade é nos dois, porque assim, tem a liberdade do homem e tem a liberdade da mulher. A liberdade, o liberdade, é mais pro feminino não é? A liberdade. Não é assim mais pro masculino, mas é utilizado pros dois né, não é só pra um.*

Alguns alunos de 6<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> série possuem um conceito mais amplo da categoria de gênero, pois, apesar de coexistirem os conhecimentos considerados como prévios, os semânticos, já é possível perceber a presença de outros conceitos, como, por exemplo, a questão da terminação das palavras ou mesmo a concordância com o artigo.

Em razão desse caráter de desenvolvimento progressivo dos conceitos, segundo Oliveira M.K. (1999a, p. 60), a instabilidade é considerada uma das suas principais características: “A palavra (e o conceito) não é, pois, uma entidade abstrata e fixa, mas um elemento sempre em mudança dentro da estrutura psicológica do sujeito”. Essa afirmação deixa clara a vulnerabilidade dos conceitos e sua capacidade de constante transformação e aperfeiçoamento.

Em experimento realizado com adultos em diferentes níveis de escolarização, – trabalhadores rurais e universitários, Oliveira M.K. (1999b) constatou que a organização conceitual é motivada principalmente pela atividade de reflexão. Com base em interações verbais que permitiram aos indivíduos pensar sobre, discutir e interagir, os conceitos foram modificando-se gradativamente. Segundo a autora, podem-se modificar estruturas na medida em que se pensa, se reflete e se interage sobre elas. Num contexto de interação e meta cognição que favorecem o conflito podem ser promovidas verbalizações que possibilitam o pensar sobre o assunto abordado. Esse é o ponto de maior destaque em uma pesquisa de método clínico, e é desta forma que podem ser estimuladas as mudanças na organização conceitual dos sujeitos.

O experimento mencionado constatou, segundo a autora, que os adultos com menor nível de escolarização conseguiram organizar conceitos de maneira mais consistente que os universitários que – restringidos aos conhecimentos adquiridos na escola – apresentaram conceitos estanques e menos organizados.

Os sujeitos (adultos) não escolarizados, expostos a uma situação de interação, conseguiram realizar melhor a atividade de metacognição, organizando, refletindo e explicitando “organizadamente” seus conceitos. Já os universitários, expostos a uma situação escrita, formal, tenderam a repetir um discurso institucionalizado, propondo respostas “mecânicas” e semelhantes entre os indivíduos. Não havendo interação, não realizou-se reflexão e, conseqüentemente, o resultado foi inferior (no que diz respeito ao nível de utilização da metacognição) ao constatado com os adultos com nível inferior de escolarização.

De acordo com Pozzo (1998), os conceitos científicos fazem parte de uma hierarquia e é, portanto, uma rede de conceitos que define seu significado. Para

aprender um conceito, na perspectiva construtivista, é necessário que se estabeleçam relações significativas com outros conceitos.

Sendo assim, no caso do conceito de gênero gramatical, não é adequado que os conceitos prévios que os sujeitos possuem sobre o assunto sejam descartados, mas sim utilizados, por meio da reflexão, de tal modo que possam ser ampliados para além da visão semântico-conceitual.

A partir de uma abordagem sócio-interacionista a respeito dos conceitos científicos, Sforni (2003) considera que eles constituem sistemas simbólicos que permitem aos indivíduos pensar a respeito de coisas perceptíveis (concretas) ou internalizadas (abstratas). Dessa forma, não bastaria à escola propor atividades nas quais a aprendizagem se baseie em impressões sensoriais e mnemônicas, mas sim em atividades que proporcionem ao aluno o despertar de capacidades de análise, reflexão e percepções internas.

A reflexão indicada pela teoria sócio-interacionista como atividade necessária à aprendizagem de conceitos pode ser considerada um ponto em comum com as abordagens construtivista e cognitivista. Para essas teorias o processo de consciência e a metacognição, respectivamente, são processos fundamentais para uma aprendizagem conceitual significativa, com compreensão.

#### 2.2.1.1 Os conhecimentos prévios

De acordo com Arnay (1999), os conhecimentos cotidianos foram, por muito tempo, considerados como uma fonte “poluidora” da aprendizagem escolar. Inseridos em uma nova interpretação, no entanto, os conhecimentos cotidianos

assumem um papel de extrema importância na aquisição do conhecimento científico escolar. Para o autor, esse tipo de conhecimento cotidiano permite compreensão e ação das pessoas em diferentes contextos da atividade cotidiana, e, portanto, não existe nenhuma razão para anulá-lo ou desvalorizá-lo na atividade escolar.

A aprendizagem de um novo conteúdo pode ser considerada, em última instância, produto de uma atividade mental construtiva realizada pelo aluno, atividade mediante a qual ele constrói e incorpora à sua estrutura mental os significados e representações relativas ao novo conteúdo.

Os conhecimentos cotidianos constituem uma construção extremamente pessoal de cada aluno, ou seja, são conhecimentos que foram elaborados a partir de vivências pessoais, do dia-a-dia. Estas idéias prévias não costumam ser coerentes do ponto de vista científico, porém são bastante previsíveis em relação a fatos cotidianos. Segundo Pozzo (1998), esses conhecimentos são bastante estáveis, resistem fortemente a mudanças e são encontrados não só em crianças e adolescentes, mas também em adultos.

Ao observar os conhecimentos prévios, Pozzo (1998) os classifica em três modalidades:

1) *Concepções espontâneas* – são aquelas formadas na tentativa de dar significado a atividades do mundo real e baseadas no uso de regras de inferência causal aplicada a dados recolhidos do mundo natural mediante processos sensoriais e preceptivos. Observemos alguns exemplos desse tipo de conhecimento prévio nas verbalizações abaixo:

A<sub>8,20</sub>: *Você poderia me explicar, em etapas, como que você pensou quando você foi classificar o substantivo MULHER? Mulher é pelo sexo feminino né. Como assim? Geralmente quando você vai responder é... questionários assim, que você precisa colocar qual é o sexo né, que seria o masculino e o feminino, do homem ou da mulher, seria no feminino, mulher, masculino seria o homem.*

A<sub>4,4</sub> : **Por que você teve essa certeza?** *É assim igual acidente, tem dos dois jeitos, acidente pode ter com homem ou mulher. Então eu coloquei no feminino porque acontece mais acidente com o feminino.*

2) *Concepções transmitidas socialmente* – têm origem nas idéias retiradas pelo aluno do meio social, portanto consiste na cultura adquirida não somente através da escola, mas também, e, talvez, principalmente, através de inúmeros fatos e fenômenos, particularmente no âmbito das ciências sociais. São exemplos dessas concepções, no caso do gênero gramatical, as seguintes afirmações:

A<sub>2,8</sub>: **E CONFUSÃO?** *Confusão com homem, com masculino. Por quê? Porque eles gostam mais de confusão, eles, não é que eles gostam mais de confusão, eles pegam mais confusão, não é que pega, arrumam mais confusão do que o feminino.*

A<sub>2,20</sub>: **E ARTISTA?** *Artista?... os dois. Por quê? Porque tem artista que se chama masculino e artista que se chama feminino. Como assim? Assim, o artista chama Leandro, a artista Ivete Zangalo.*

A<sub>2,2</sub> : **E AMENDOIM?** *Amendoim é os dois, porque os dois comem amendoim. Porque os dois comem amendoim? É. Como assim? O homem e a mulher podem comer amendoim quando tem dinheiro pra comprar!*

3) *Concepções analógicas* – são idéias específicas retiradas pelos alunos através da ativação – por analogia – de concepção potencialmente útil para dar significado a esse domínio.

A<sub>2,2</sub>: **PRÍNCIPE?** *É, é, masculino porque é Príncipe quer dizer homem e princesa quer dizer mulher. É filho do rei e da rainha e a princesa também. Príncipe é o filho do rei e da rainha e a princesa também? É mas príncipe quer dizer homem e princesa quer dizer mulher!*

A<sub>2,23</sub>: **O que você pensou quando você viu tesoura?** *Ah, veio logo tesoura azul. Tesoura azul parece homem, tesoura rosa parece mulher. Eu coloquei na mulher.*

A divisão proposta não sugere que cada um desses tipos de conhecimento deva ser abordado separadamente pela escola, mas sim que, dependendo da matéria ou situação, dar-se-á maior ênfase em um ou outro. Independentemente de

ser de um tipo ou outro, o fato é que, para que ocorra aprendizagem significativa, é necessário que tais conhecimentos sejam ativados nos alunos.

Os conhecimentos cotidianos buscam não tanto a “verdade”, mas sim a utilidade. Devido a essa característica, os conhecimentos prévios costumam persistir, ou melhor, resistir, aos conhecimentos transmitidos pela escola. Ensinar e aprender gênero por meio da relação com o sexo dos seres, por exemplo, é considerado por alguns professores, atuantes nas séries pesquisadas, como uma maneira mais “fácil” de se trabalhar esse conteúdo:

*P<sub>2,1</sub><sup>13</sup>: Como você diferencia os gêneros masculino e feminino? Como que eu explico? Assim, eu vou explicando pros meus alunos que tudo, tudo existe o masculino e o feminino, ou o homem ou a mulher, ou o macho, a fêmea, né? Então eu vou mostrando, primeiro animais, pessoas, pássaros. [...] Como você ensina o gênero? Assim, fazendo a criança descobrir se é um homem ou uma mulher, macho ou fêmea, a palavra ou o palavra, perguntando. Assim é mais fácil, né?*

*P<sub>4,1</sub>: Como você diferencia os gêneros masculino e feminino? Olha, na maioria das vezes, o que sempre a gente usa mais é quando aparece o masculino e feminino dos seres mesmo sabe, no caso o homem, a mulher, das profissões, assim é mais fácil pra eles entenderem. A gente não fala muito desses outro que não tem né, mas é colocado o artigo antes, a gente fala, mas é mais fácil falar do pai, da mãe, do homem, da mulher. Eles entendem bem.*

Vemos, portanto, que com base em uma visão ilusória de simplicidade, grande parte dos professores entrevistados costuma ensinar o gênero por meio da correlação semântico-conceitual, como ficou claro, por exemplo, no momento em que o professor diz que “é mais fácil falar do pai, da mãe, do homem, da mulher”. Essa visão pode ser considerada ilusória porque, na verdade, a confusão conceitual estabelecida por meio desse tipo de trabalho com o tema acaba, normalmente, por complicar, ao invés de esclarecer o conceito de gênero gramatical.

Outra característica bastante relevante do conhecimento prévio é o seu caráter implícito, contrastante com os conceitos explícitos aprendidos na escola.

---

<sup>13</sup>Em que, até o fim do trabalho, P<sub>x,y</sub> corresponde a P= professor; x= série e y= número exclusivo ao indivíduo.

Embora em alguns casos eles sejam identificáveis através da linguagem, na maioria dos casos os conhecimentos cotidianos estão implícitos nas ações dos indivíduos.

Em razão disso, para que esses conhecimentos sejam transformados em instrumentos úteis para a aprendizagem escolar é preciso que seja possibilitado ao aluno realizar o processo de tomada de consciência de seus conhecimentos prévios.

Segundo Pozzo (1998), quando o aluno enfrenta um novo conteúdo a ser aprendido, sempre o faz armado com uma série de conceitos, concepções, representações e conhecimentos adquiridos no decorrer de suas experiências anteriores. Esses conhecimentos prévios são os fundamentos da construção dos novos significados. Uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto mais relações com sentido o aluno for capaz de estabelecer entre o que já conhece, seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objeto de aprendizagem. Isso quer dizer que grande parte da atividade mental construtiva dos alunos deve consistir em mobilizar e atualizar seus conhecimentos anteriores para entender sua relação ou relações com o novo conteúdo.

Sempre podem existir conhecimentos prévios a respeito do novo conteúdo a ser aprendido, pois, de outro modo, não seria possível atribuir um significado inicial ao novo conhecimento, não seria possível a sua “leitura” em uma primeira aproximação. O problema que se coloca no caso da aprendizagem escolar, segundo Pozzo (1998), não será tanto a existência ou não de conhecimentos prévios, mas o estado desses conhecimentos. Diante de um novo conteúdo de aprendizagem, os alunos podem apresentar conhecimentos prévios mais ou menos elaborados, coerentes ou pertinentes, mais ou menos adequados ou inadequados em relação a esse conteúdo.

Para Solé (1999), os conhecimentos prévios dos alunos constituem seus esquemas de conhecimento. Coll (1983, *apud* COLL et al, 1999) define esses esquemas como uma representação que alguém possui sobre parte da realidade em determinado momento de sua vida. Essa definição implica que os alunos possuem uma quantidade variável de esquemas de conhecimento. Os esquemas de conhecimento incluem uma ampla variedade de tipos de conhecimento sobre a realidade, que vão desde informações sobre fatos e acontecimentos, experiências e casos pessoais, atitudes, normas e valores até conceitos, explicações, teorias e procedimentos relacionados com essa realidade.

Miras (1999) salienta ainda que o fato de um esquema de conhecimento ser rico não implica que seja também mais organizado e coerente. Um esquema de conhecimento mais pobre pode ser mais organizado e coerente. A questão da coerência também se coloca em relação ao conjunto de esquemas que manejam. Assim, os esquemas de conhecimento de um aluno, no início da aprendizagem de um novo conteúdo, têm certo nível de organização e de coerência interno e ao mesmo tempo, certo grau de organização, relação e coerência entre si.

Além disso, a autora lembra que os alunos podem apresentar diferenças entre si quanto ao número de esquemas de conhecimento que possuem, isto é, quanto à quantidade de aspectos da realidade sobre as quais construíram algum tipo de significado. Os esquemas de conhecimento também podem apresentar diferenças relacionadas à quantidade, organização e coerência dos elementos que compõem cada um de seus esquemas, bem como sua validade e adequação à realidade.



### 2.2.1.2 O papel dos conhecimentos prévios na aprendizagem

De acordo com Miras (1999), a atualização e a disponibilidade dos conhecimentos prévios dos alunos são condições necessárias para que se realize uma aprendizagem o mais significativa possível. Às vezes, a falta de disponibilidade para a aprendizagem pode ser apenas um problema transitório de falta de atenção. Outras vezes, o fato de os alunos não atualizarem seus conhecimentos pode dever-se à falta de sentido que atribuem à atividade ou a uma escassa motivação para estabelecer relações entre os conhecimentos, optando por um enfoque superficial e uma memorização mecânica do novo conteúdo. Outras vezes ainda, a organização geral do ensino ou o planejamento da seqüência didática dos novos conteúdos pode tornar-se um impedimento para a mobilização dos conhecimentos prévios.

A falta de relação entre as áreas, a seqüência incorreta entre ciclos ou níveis ou a excessiva fragmentação das atividades, especialmente nas etapas superiores da escolarização, podem fazer com que a identificação dos conhecimentos prévios seja difícil ou muito custosa para os alunos.

É indispensável, portanto, segundo Miras (1999), que os elementos que fazem parte dos esquemas de conhecimento dos alunos sejam reconhecidos pelos professores.

Investigados a respeito de como ensinam o conteúdo gênero gramatical, os professores de nossa pesquisa não verbalizaram a necessidade de realização de um diálogo com os seus alunos. A grande maioria deles, pelo contrário, mencionou ensinar esse conteúdo por meio de atividades: “[...] os (conteúdos) que têm mais dificuldade que a gente vai enfatizando, colocando em atividades né? É através das atividades” (P<sub>4,2</sub>).

No entanto, para que ocorra aprendizagem significativa, segundo Pozzo (1998), é necessário que a atividade seja guiada e orientada pelo professor segundo certos critérios: a) a restrição às dúvidas de busca e indagação, especificando bastante os objetivos dessa busca e os meios disponíveis, explicitando então aos alunos as variáveis ou fatores presentes na tarefa; b) a capacidade de ativar o conhecimento prévio do aluno, para que ele possa iniciar sua exploração ou pesquisa. A motivação também poderá ser ativada através da introdução de algum elemento surpreendente, inesperado; uso de procedimentos de observação, procura, mensuração, controle de variáveis, comprovação de hipóteses etc.

Vemos, portanto, que as atividades realizadas pelos professores devem levar o aluno a questionar-se a todo o momento sobre o que está fazendo, como, por que e para quê o faz, realizando, dessa forma, uma atividade de tomada de consciência dos conceitos e procedimentos que utiliza na realização da tarefa.

Dessa forma, os alunos só conseguem atingir a tomada de consciência a partir do momento em que entram em contradição com as idéias que trazem consigo a respeito de um determinado conteúdo e sua fragilidade frente a contextos mais amplos. Analisemos melhor em que consiste esse processo.

### 2.3 A tomada de consciência

Partindo das considerações estabelecidas até o presente momento sobre o processo de aprendizagem conceitual, podemos dizer que esse está intimamente relacionado ao processo de tomada de consciência, cuidadosamente analisado pelo teórico Jean Piaget. Tomamos como ponto base desse princípio, além da

aproximação teórica, o pressuposto de que a compreensão adequada de determinado conceito – condição essencial à aprendizagem significativa – está diretamente relacionada à tomada de consciência.

Chegamos a esse consenso, tendo em vista que é fundamental para a aprendizagem de um conceito que o aluno chegue, por meio de intervenções, à tomada de consciência, ativando e vinculando seus conhecimentos prévios ao novo conteúdo a ser aprendido, processo de mudança conceitual no qual a escola pode exercer um papel fundamental.

Em obra intitulada *A tomada de consciência* (1978a), Jean Piaget promove um estudo do processo que intitula a sua obra, considerando que a tomada de consciência constitui-se uma construção, e, assim sendo, exige a intervenção de atividades das quais o sujeito depende e as quais se torna capaz de modificar. Essa percepção surgiu, de acordo com o autor, de uma preocupação da psicologia filosófica, que teria percebido o poder da “introspecção” para trazer à consciência, por meio de intervenções, conhecimentos que permaneciam num nível de inconsciência. Esse movimento que permite “trazer à tona” conhecimentos antes interiorizados depende, essencialmente, de um estabelecimento de relações que só é possível por meio do pensar, ou melhor, da atividade de reflexão, ponto incansavelmente destacado pela teoria de aprendizagem conceitual.

Partindo desta constatação, Piaget (1978a), em seu papel de epistemólogo, propõe situações que permitem ao sujeito, por meio da intervenção do pesquisador, chegar ou não à tomada de consciência de suas ações, ou seja, verificar se o sujeito não só as realiza, mas também consegue explicar e justificar “como” as realizou, verificando a modificação das estruturas conceituais em seus diferentes graus, além

da capacidade que a conceituação consciente possui de modificar, em um caminho aparentemente inverso, as ações.

Um exemplo de atividade apresentada pelo autor para explicar esse processo é o “andar de gatinhas”. Nessa atividade, Piaget (1978a) esclarece que a tomada de consciência das condutas do sujeito dependem da observação dos objetos e dos movimentos do próprio sujeito. Sendo assim, o autor optou por uma atividade na qual os objetos tivessem função bastante reduzida. Na atividade de andar de gatinhas o objeto se reduz a um piso imóvel que serve de suporte, e não de instrumento ou de objetivo.

Além disso, a atividade selecionada, o andar de gatinhas, é, de acordo com o autor, ideal para que ele teste uma de suas hipóteses: “que a tomada de consciência depende de regulações ativas que comportam escolhas mais ou menos intencionais e não de regulações sensorimotrizes mais ou menos automáticas” (PIAGET, 1978a, p.13). A atividade de andar de gatinhas comporta apenas atividades desse último tipo.

Para a realização da pesquisa, Piaget (1978a) utilizou-se do método de entrevista clínica. Essa entrevista consistiu primeiramente em se pedir ao sujeito que andasse de gatinhas por uns 10 metros e depois explicasse verbalmente como o fez. Posteriormente, era solicitado que fizesse demonstração do andar num urso de brinquedo com pernas flexíveis. Se necessário, o pesquisador, nesse momento, se colocava em posição, no chão, e solicitava que a criança lhe desse instruções.

Num outro momento, pediu-se para que o sujeito andasse novamente, prestando bastante atenção e descrevendo sua ação. Nesse momento, o pesquisador verificava se a descrição estava correta. Por fim, se tudo isso não se

fizesse suficiente, o pesquisador solicitava que o sujeito andasse mais rápido, parando quando era dito para parar e sendo levado a analisar seu último movimento.

Após a realização da atividade, Piaget (1978a) classificou os sujeitos pesquisados em diferentes níveis, conforme critérios de idade e de aproximação ao processo de tomada de consciência. Os sujeitos do nível IA, com idade entre 4 e 7 anos, descreveram a atividade da seguinte forma: uma mão depois a outra e, depois, um pé após o outro (ou inversamente). Esse esquema, denominado pelo autor esquema em Z, opõe-se ao esquema em N, no qual o sujeito primeiro utiliza a mão direita ou esquerda, depois o pé do mesmo lado, a outra mão e o pé do mesmo lado. Um esquema mais avançado descrito pelo autor chama-se esquema em X: mão esquerda ou direita, depois o pé do outro lado, em seguida mão, depois pés simétricos.

Os sujeitos do nível IA, de acordo com Piaget (1978a), realizam, na maioria das vezes, as atividades segundo o esquema em X, e, algumas vezes, em N. No entanto, na hora de explicarem suas ações, fazem-no de acordo com o esquema em Z. Esse desacordo entre as ações e explicações dos sujeitos deixa claro, segundo o autor, que nesse momento não há tomada de consciência do exercício realizado por eles, ou seja, do andar de gatinhas.

Para Piaget (1978a), esse tipo de resposta é justificada pelo fato de que constitui-se numa forma mais simples de explicação da atividade. Como fora pedido aos sujeitos que explicassem uma sucessão que eles sequer percebiam, seria lógico a opção destes por um caminho mais simples no que concerne à explicação de suas ações.

No momento da demonstração no urso, um dos sujeitos, Mic, chega a propor uma explicação em X. No entanto, logo em seguida continua a conceituar em

Z, o que permite dizer, segundo o autor, que sua explicação em X teria sido apenas casual. Esse mesmo sujeito, quando lhe é proposto um modelo em X, diz que não está errado, mas que apenas os animais é que andam assim. Esse fato deixa clara a constatação de que é mais fácil observar os dados do experimento nos outros do que em si mesmo.

No nível IB, predominante nos sujeitos com 5 a 6 anos, há predominância de explicações no esquema em N, mesmo caminhando em X. O esquema em N, diferentemente do esquema em Z, representa um modo possível e efetivo de andar, embora bem menos freqüente que o modo em X. Essa convergência não pode ser considerada como uma tomada de consciência, pois quando o sujeito descreve seus movimentos em N, na verdade ele anda em X, sem perceber a contradição, ou seja, a divergência entre a execução da ação e a conceituação.

Alguns sujeitos começam a andar seguindo suas explicações em N, mas tal conduta também não pode ser considerada tomada de consciência da ação anterior, mas sim influência da conceituação na ação ulterior. Essa diferença demonstra que a ação da criança é desempenhada por simples regulações sensório-motrizs automatizadas, que não são suficientes para a tomada de consciência dos elementos envolvidos nesta ação. Já quando a descrição ocorre juntamente com a ação, antes de tomar uma ou outra atitude o sujeito é obrigado a escolher entre possibilidades, fazendo, dessa forma, regulação ativa, que pode levar à tomada de consciência.

No estado II, pode-se dizer, de acordo com Piaget (1978a), que a partir do nível IIA os sujeitos já começam a explicar o andar em X. Nesse momento, já começa a haver modificação dos conceitos e sua aproximação da execução da ação, observável por meio das falas dos sujeitos. Neste nível, os sujeitos, de 7 e 8

anos, andam em X mas começam a explicar em Z. Posteriormente, no entanto, percebem que estão errados, então mostram no urso em X, porém ainda não conseguem perceber e manter a explicação em X. É neste nível que se principiam as escolhas conscientes, o desequilíbrio cognitivo em função das contradições entre explicação e justificação da ação, a desautomatização, porém não se pode falar ainda em tomada de consciência.

A partir do nível IIB, no entanto, no qual os sujeitos têm entre 9 e 10 anos, já se percebe a tomada de consciência das ações. Isso significa dizer que, neste nível, os sujeitos pesquisados andam em X, descrevem sua ação desde o princípio também em X e, além disso, fazem a demonstração, no urso, de acordo com este mesmo esquema.

Para Piaget (1978a), as regulações automatizadas responsáveis pelas ações sensorimotoras não são por si só suficientes para a chegada à tomada de consciência. Sendo assim, a tomada de consciência, de que testemunham nossos sujeitos dos níveis IIA e, sobretudo IIB, pode ser considerada como influenciada de alguma forma por uma regulação ativa, seja ela direta ou indireta.

No primeiro caso, as perguntas do pesquisador tentam diminuir, senão romper, a automaticidade da ação dos sujeitos, introduzindo-se regulações ativas.

No segundo caso, do nível IIB, os sujeitos demonstram a conceituação correta da ação desde o seu princípio. Nesse caso, o autor supõe que o sujeito, procurando analisar desde o início o seu “andar de gatinhas”, substitua seus movimentos automatizados por algumas escolhas.

A regulação ativa só atua a partir do nível IIA, quando os sujeitos atingem a reversibilidade operatória, porque há íntima ligação entre a tomada de consciência e o pensamento reversível, ou seja, há uma relação de dependência entre eles. Em

outras palavras, para o autor, pode-se dizer que o pensamento reversível é que torna possível a tomada de consciência. Pensando-se em um esquema hierárquico a respeito dessa relação de dependência, é possível dizer que a tomada de consciência depende da retroação, ligada à antecipação, e que estas, por sua vez, dependem do pensamento reversível, que é característica do sistema cognitivo em nível operatório.

Essa atividade possibilita-nos perceber que, a partir de sujeitos classificados pelo autor como sujeitos do nível IA, observamos uma evolução nos níveis de conceituação da atividade até que se atinja o estado III, ou seja, a tomada de consciência das ações, a conceituação plena.

Após realizar várias atividades para estudo do processo de tomada de consciência, Piaget (1978a) salienta que a tomada de consciência não deve ser considerada uma simples “iluminação” por meio da qual se passa a ver o que estava obscuro, um senso comum que é admitido, inclusive, por adeptos da psicologia. Para o autor, a passagem da inconsciência à consciência é um processo, e, enquanto tal, exige uma construção que passa por reconstruções até que um esquema de ação seja transformado num conceito, ou seja, a tomada de consciência é atingida a partir do momento que, por meio de inferências e reflexões, chega-se à capacidade de explicar e justificar uma determinada ação, conceituando-a.

Nesse âmbito, de acordo com o autor, é necessário observar que a consciência das diferenças entre os objetos é a primeira a ser atingida pelo ser humano que, a partir da fase em que costuma generalizar exageradamente as coisas, começa a distinguir os objetos por meio de suas diferenças, ou seja, consegue conceituar esses objetos a partir do momento que entra em contato com



as inaptações que encontra pelo caminho. Essas “inaptações”, para o autor, passam, necessariamente, pelo mecanismo por ele denominado mecanismo de regulações, isto é, pela percepção de que as regulações automáticas não são suficientes para realização de todas as atividades com as quais os sujeitos se deparam, eles começam a se dar conta de uma necessidade de regulação mais ativa, uma regulação que comporte escolhas e, conseqüentemente, consciência.

Dessa forma, para Piaget (1978a), a tomada de consciência não depende apenas do deparar-se com as inaptações (na atividade de “andar de gatinhas”, por exemplo, há tomada de consciência sem a ocorrência de inaptações), mas sim de uma necessidade que ocorre sempre que o sujeito se depara com situações novas, e precisa, de alguma forma, tomar consciência de como lidar com ela.

O percurso da tomada de consciência, portanto, inicia-se pela busca de um fim, ou seja, a consciência do objetivo que deverá (ou não) ser alcançado. Primeiramente, portanto, é necessário que sejam anotadas as reações mais imediatas e exteriores de um sujeito em face de um objeto e, partindo-se dessa periferia, que seria, grosso modo, os objetivos e resultados a serem atingidos, e procurando atingir o centro desse processo, um mecanismo interno que envolve os meios empregados para atingir os objetivos, as escolhas, as motivações de suas escolhas e as mudanças destas durante o caminho.

Ao questionar-se sobre quais seriam as razões que atuam no funcionamento da tomada de consciência de uma ação própria, Piaget (1978a) verifica que ela parte da busca de um objetivo sobre o qual se obterá ou não um êxito. Caso ocorra falha na execução do objetivo, de acordo com o autor, o sujeito começa a analisar o que provocou a falha e alterar algumas posturas para que o êxito seja alcançado. Ocorre, dessa forma, um movimento circular entre o objeto e a

ação que aproxima a tomada de consciência dos mecanismos internos. Nesse caso, portanto, há ocorrência de inadaptação, que ocorre na periferia, no exterior, e acarreta soluções buscadas no centro, por meio de mecanismos interiores, da consciência.

No caso, ao contrário, das ações nas quais não ocorre inadaptação, como o processo de tomada de consciência não depende mais das dificuldades da ação, ele resulta do próprio processo assimilador. A partir do momento que se determina um objetivo para si, automaticamente se assimila este objeto a um esquema prático, e o objetivo e o resultado, por si só, desencadeiam o processo de tomada de consciência, tornando-se conceito.

De qualquer forma, é fato que a tomada de consciência não pode se limitar à ação material, pois depende, indiscutivelmente, da passagem para o nível da consciência, do trabalho interior, de estratégias cognitivas por meio das quais se promova a capacidade de reflexão e justificativas ao nível da conceituação.

Ao analisar como esse processo realmente se efetiva, o que é necessário exatamente para que se atinja no nível da conceituação a tomada de consciência, temos, em princípio, o fator geral de que é necessário passar da assimilação prática a uma assimilação que se dá por meio de conceitos. Isso é fato inicial, e se comprova por meio dos exemplos supracitados pelo autor, segundo os quais, quanto mais o sujeito se prendia a reações elementares, mais deformações conceituais ele imprimia nos dados de observação.

Considerando que nem sempre o início da tomada de consciência é marcado por deformações muito nítidas, pode-se dizer, no entanto, que esse início supõe sempre uma conceituação, já que implica coordenações. Desde o princípio, portanto, o sujeito já visualiza a sua ação e a assimila pela consciência, porém

necessita de uma construção conceitual nova para explicá-la. Esse é, portanto, um movimento de reconstrução que tem sua dificuldade determinada, necessariamente, pela quantidade de relações que o sujeito deverá coordenar para realizar uma determinada ação.

Ao verificarmos a bipolaridade entre os elementos iniciais do processo de tomada de consciência, ou seja, dos objetivos e da hipótese de êxito, pode-se perceber que ambos dependeram da assimilação, porém são inicialmente imperceptíveis e sua tomada de consciência só se realiza a partir da observação dos resultados. É, portanto, a análise dos meios de observação da ação que nos pode fornecer informações a respeito do objeto e a explicação da causa de seu comportamento. Têm-se, dessa forma, uma ação recíproca mais alternada da observação do objeto e da ação, e coordenações inferenciais, que ultrapassam os dados da observação e permitem a compreensão, por parte dos sujeitos, dos fatos observados.

Há, assim, um intercâmbio de informações entre a tomada de consciência da ação e o conhecimento de seu objeto. Ambas oferecem dados para esclarecer uma à outra, porém devem ser acrescentadas, nesse processo, as coordenações inferenciais, pois são elas que ligam os dados de observação.

De acordo com Piaget (1978a), vale ressaltar ainda que a própria ação consiste num saber, que pode ser eficaz, em determinadas situações, independentemente da tomada de consciência, pois é fonte desta, e, como tal, encontra-se em todas as instâncias, antes mesmo da conceituação.

Dessa forma, resta estabelecer, para o autor, como a ação evolui até a conceituação. Refere-se, para tanto, a duas possibilidades. Uma delas seria a de que a ação se desenvolve por meio de construções e coordenações que ocorrem no

mesmo sentido e uma após a outra, continuamente. Outra possibilidade, para o autor, é que as construções e coordenações, já no plano da ação, ocorreriam por ordem progressiva e regressiva, sendo esses últimos correspondentes às iniciativas que conduzem à busca pela consciência.

No plano da ação, é conveniente iniciar por meio de esquemas de assimilação, para ligá-los a seu objeto, coordenando as assimilações recíprocas dos esquemas para que haja evolução em direções cada vez mais gerais e conceituais.

A conceituação, portanto, não é apenas uma leitura, mas sim uma construção que depende de vários fatores e torna o sujeito capaz de estabelecer várias relações, coordenar diversos aspectos a respeito da atividade que lhe é posposta e, principalmente, promover a capacidade de reflexão hábil para que a atividade possa ser explicada, justificada e utilizada em demais situações.

Dentro desta perspectiva, somos tomados pelo consenso de que o processo de tomada de consciência, manifestado pela conceituação, é caracterizado por uma relação circular e contínua entre o sujeito e os objetos, relação esta na qual o sujeito só se torna capaz de conhecer a si mesmo e ao mundo mediante a ação que realiza sobre os objetos que, por sua vez, dependem diretamente, para evolução, da transformação exercida sobre eles por meios de ações progressivas. Chegamos, desse modo, e de acordo com Piaget (1978a), a um sujeito ideal, aquele que age e pensa. E vice-versa.

Em seu livro *Fazer e compreender* (1978b), Jean Piaget, por meio de algumas experiências realizadas com crianças, estabelece considerações a respeito da tênue linha que separa, ou, poderíamos dizer ainda, correlaciona, a técnica e a ciência. Em outras palavras, podemos dizer que, por meio de atividades realizadas junto a crianças e adolescentes, o autor procura identificar as diferenças que

envolvem a técnica de “fazer” e a tomada de consciência, ou seja, o “compreender” o que se faz.

Como exemplo das várias atividades realizadas por Piaget (1978b) para desenvolver esse raciocínio, selecionamos a denominada “construções por meio de cartas”. Essa atividade consiste numa prática comum à infância, a de construir castelos com cartas de jogar, e tem por objetivo observar a coordenação de três aspectos cognitivos distintos: o aspecto lógico, o geométrico e o dinâmico. Para a observação da pesquisa, a criança recebe um maço de cartas e é solicitado que ela construa uma “casa” com elas. Quando o sujeito apresenta dificuldades, começa-se solicitando a ele a construção de um teto, com apenas duas cartas, e levando-o a testar combinações diversas, como, por exemplo, a que o autor chama de “figura em T”, na qual se apóia uma carta inclinada contra outra vertical. Após as tentativas espontâneas do sujeito, lhe são feitas questões a respeito dos motivos do equilíbrio, do que acontecerá se for retirada alguma carta, além de outras.

Ao classificar os resultados em níveis, Piaget (1978b) percebe que uma característica comum entre determinado grupo de indivíduos é que, mesmo conseguindo obter êxito em suas ações, eles não conseguem conceituar adequadamente o que fizeram, não mencionando nem mesmo a inclinação de determinadas cartas. Esses sujeitos, classificados pelo autor no nível IA, também não mencionam o fato de terem tido que apoiar e sustentar as cartas, muito menos que isso ocorre ao mesmo tempo.

Já os indivíduos de um segundo nível, o nível IB, apresentam tomada de consciência a respeito da inclinação de algumas cartas, mostrando entender, portanto, o motivo da sustentação da carta, ou seja, começam a demonstrar, ainda que implicitamente, o início da compreensão da importância dos apoios. As noções

completas da reciprocidade, que exige sincronização com a reversibilidade operatória, no entanto, é atingida somente entre indivíduos do estágio IIA, no qual se encontram crianças de 7 a 9 anos. Nesse nível, porém, no que diz respeito à construção da figura em T, os sujeitos ainda não conseguem perceber que é a carta inclinada que tem maior importância no momento do equilíbrio, insistindo em afirmar que a carta vertical apresenta papel mais importante nesse processo.

É só ao atingir os 9-10 anos, nos níveis IIB e III, que o problema da construção com cartas, de acordo com Piaget (1978b), é totalmente resolvido. Nessa fase, os sujeitos percebem, e conseguem explicitar em suas conceituações, a força exercida pela carta inclinada, que impede a outra carta de escorregar, a limitação da carta em vertical que exerce apenas sustentação, sem apoiar-se sobre a outra, como acontece com a inclinada.

Toda essa evolução retratada por Piaget (1978b) no que diz respeito à ação e compreensão da atividade de construção com cartas de jogo, de um modo geral inicia-se por tentativas múltiplas e sucessivas, seguidas de antecipações que permitem o sucesso nas combinações, até mesmo nas mais complexas. Vale lembrar, no entanto, que a partir do nível IA, os sujeitos já conseguem realizar as tarefas de construção com duas cartas, tanto a do telhado com a da figura em T, o que demonstra que, desde o princípio, conseguem lidar, pelo menos no que diz respeito à realização da tarefa, com as noções de inclinação e apoio como fatores de estabilização.

Ao conceituar suas construções, no entanto, apesar dos êxitos na realização das atividades, os sujeitos de nível IA sequer mencionam a importância da inclinação, que só é destacada pelos sujeitos do próximo nível, ou seja, o IB. Nesse nível, porém, ainda não são abordadas nas falas dos sujeitos os fatores de

equilíbrio e reciprocidade. Esta, por sua vez, aparece na fala dos sujeitos do nível IIA, porém apenas nas construções simétricas, e não na figura em T, apesar do êxito na realização desta tarefa. É somente no nível IIB, portanto, que os sujeitos atingem uma conceituação que demonstra uma coordenação inferencial, ou seja, compreendem todas as variáveis envolvidas na execução da tarefa: a questão da inclinação, do apoio, da sustentação e do equilíbrio. Na fase III, essas conceituações são, de acordo com Piaget (1978b), apenas “refinadas”, momento em que se atinge, definitivamente, a tomada de consciência explicitada por meio da conceituação plena.

Analisando os dados obtidos por meio dessa e das demais atividades realizadas, a Piaget (1978b) resta depreender quais as relações existentes entre a técnica de realizar ações e a conceituação destas ações. Ficou claro, em princípio, que ambas, ação e explicação, exercem influência mútua uma sobre a outra, restamos, portanto, examinar, de que maneira e em que grau elas se relacionam e são interdependentes.

Analisando, em um primeiro momento, o processo da tomada de consciência e os efeitos resultantes da conceituação sobre a ação, Piaget (1978b) lembra que as hipóteses de sua obra seriam de que a ação constitui um conhecimento autônomo cuja conceituação se efetua posteriormente por meio da tomada de consciência que procede segundo uma sucessão que vai da periferia para o centro, ou seja, partindo das zonas de adaptação ao objeto até atingir as coordenações internas das ações. Apesar dessa hipótese ser confirmada na grande maioria das experiências, principalmente naqueles em que se obtém êxito na ação sem muitas tentativas, é necessário destacar que, a partir de um certo nível, há

também a conceituação exercendo influência sobre a ação, num processo inverso que confirma a interdependência mencionada acima.

Na maioria dos casos há uma defasagem da conceituação em relação à ação, que é alcançada mais rapidamente e, portanto, tem maior autonomia que o processo de conceituação. Por outro lado, para o autor, a tomada de consciência normalmente parte dos resultados exteriores da ação, para relacioná-los com os meios empregados e por fim atingir as coordenações gerais, que são primariamente inconscientes.

No entanto, como foi dito anteriormente, em alguns dos resultados obtidos nessa análise houve um movimento contrário a este pré-estabelecido, nos quais a conceituação promove influência sobre a ação. Tomando como base o princípio de que a conceituação depende, necessariamente, da substituição progressiva do indivíduo por objetos materiais interligados em um conjunto de sucessões, podemos observar que esses progressos fornecem as capacidades de antecipação e regulação ativa, o que explica, portanto, essa inversão em alguns exemplos.

De um modo geral, todavia, o que se pôde observar por meio dos estudos desenvolvidos no decorrer da obra analisada é que, como o autor previa anteriormente, existe um atraso considerável entre a ação, ou seja, a realização prática das atividades, sejam elas dos mais variados tipos, e a conceituação dessas ações. Ou seja, apesar de conseguir realizar, em nível prático, as atividades, os sujeitos pesquisados, em sua grande maioria, apresentam maiores dificuldades no momento de explicar suas ações. Sendo assim, para Piaget (1978b), considerando o fato de que muito há ainda a ser estudado no que diz respeito ao tema abordado, a tomada de consciência parece ser um processo mais lento e progressivo, dependendo, necessariamente, das evoluções no nível de coordenação de



variáveis. Fica, portanto, um pouco menos obscuro o caminho que separa a técnica da ciência.

É necessário salientar que, enquanto uma adaptação de Piaget, nossa pesquisa possui limites que a diferenciam da realizada pelo teórico. Além de ter trabalhado, como vimos, com atividades que envolvem a questão sensoriomotriz, o autor também enfocara a idade dos sujeitos, e não as séries escolares na qual eles se encontravam. Em nosso caso, a atividade possui caráter estritamente teórico-conceitual, já que o próprio “fazer” exige a ativação de conhecimentos relativos à categoria de gênero gramatical. Além disso, tendo em vista a natureza escolar de nosso trabalho, optamos por focar a série em que os sujeitos pesquisados se encontram, pautados no princípio, destacado por Martí (1997), de que a tomada de consciência não depende tanto da idade na qual se encontra o sujeito, mas sim no quanto determinado conteúdo é novo a esse.

Os níveis de conceituação destacados por Piaget (1978a,b) no processo que leva à tomada de consciência também foram adaptados em nossas análises. A exemplo do teórico, os dados obtidos em nossa pesquisa são classificados em níveis de acordo com a quantidade e o tipo de variáveis que o sujeito coordena no momento da conceituação do gênero gramatical.

Dessa forma, encontramos em nosso *corpus* exemplos de conceituações que vão desde a simples identificação do conhecimento prévio relativo ao sexo dos seres (nível IA) até a coordenação e explicitação verbal de todas as variáveis que envolvem a conceituação plena do gênero gramatical (estado III), o que corresponde, efetivamente, à tomada de consciência<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> A explicitação de todos os níveis encontra-se no capítulo 3, item 3.4.2.2.

O próximo capítulo se presta, portanto, à análise do processo de formação do conceito de gênero gramatical e da tomada de consciência em alunos do Ensino Fundamental.

## CAPÍTULO 3

### TOMADA DE CONSCIÊNCIA DO CONCEITO DE GÊNERO ENTRE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*“Gênero? Vixi, eu nunca estudei esse gênero não”  
(aluna de 2ª série)*

#### 3.1 Preliminares

Pensar a categoria de gênero por meio da complexidade conceitual que a envolve implica, essencialmente, a possibilidade de que ela seja analisada a partir de um ponto específico da realidade social.

Partindo da observação de Triviños (1987), segundo o qual aproximadamente na década de 70 teria surgido, nos países da América Latina, um interesse cada vez mais freqüente pelos aspectos qualitativos da educação, em uma perspectiva segundo a qual o “quanto” se aprende passa a ceder lugar, cada vez mais, ao “como” se aprende, e, tendo em vista que essa é a grande preocupação no que se refere a estudos recentes relacionados ao ensino-aprendizagem, optamos por verificar como a complexidade conceitual sobre a categoria de gênero, manifestada pela teoria lingüística, pode ser observada no ensino, em situação escolar mais específica de ensino fundamental.

Tendo sido destacada, no início dessa pesquisa, a importância do caráter quantitativo de uma pesquisa, que não deve, de maneira alguma, ser posto de lado, pelo contrário, é de essencial destaque dentro desse quadro, aliamos a preocupação cada vez mais atual com relação à aprendizagem, que ela seja realizada sob uma ótica de ensino reflexivo e significativo, ao fato destacado por Triviños (1987) de que

o método clínico favorece a pesquisa qualitativa, justamente por permitir à criança expressar o seu “pensar”, a lógica interna que lhe permite organizar conhecimentos. Essa liberdade proporcionada à criança, que cria espontaneidade e acaba se configurando em uma entrevista que tem por base o método clínico, facilita seu emprego em uma pesquisa que pretende delimitar, aliado à perspectiva quantitativa, aspectos qualitativos.

### 3.2 O método clínico

De acordo com Visca (1995), o método clínico teria surgido na Grécia no século V a.C. e, a partir de então teria sido progressivamente aderido por diferentes áreas em diversos objetos de estudos, dentre os quais o inconsciente, as doenças do corpo, doenças da alma, e as funções cognitivas.

Até o despontar desse método, segundo o autor, a medicina se baseava em métodos de adivinhações e bruxarias, tendo surgido, a partir de então, uma nova maneira de se fazer ciência. As investigações de Freud abriram o caminho para que se elaborasse um modelo diagnóstico-terapêutico cujo objeto de estudo era o inconsciente e os trabalhos que eram realizados somente em adultos passaram a ser aplicados também em crianças, adolescentes e grupos.

Tendo como certo o fato de que Piaget tinha intenções epistemológicas e, como objetivo, construir uma teoria do conhecimento, Visca (1995) destaca que, diferentemente dos epistemólogos da época, que se baseavam na pura reflexão, Piaget propôs realizar uma verificação experimental, adaptando o método clínico ao seu objeto de estudo – o conhecimento. Se, por um lado, o “método piagetiano”,

também chamado de “método clínico” ou “método crítico” se manteve constante em seus aspectos essenciais, no decorrer de sua evolução, por outro lado, apresentou sucessivos aperfeiçoamentos.

Vinh-Bang (1990 *apud* VISCA, 1995), em seu livro *El método clínico y la investigación em psicología del niño*, considera que o “método” teve quatro grandes etapas de desenvolvimento: a) de 1920 a 1930, a etapa da elaboração do método; b) de 1930 a 1940 a da observação clínica; c) de 1940 a 1955, a da formalização; e d) desde 1955, a de recentes desenvolvimentos.

Para o autor, a primeira etapa – de elaboração do método – se caracteriza pela observação pura, por ser predominantemente verbal e por se apoiar em caracteres estatísticos de algumas observações; três aspectos que posteriormente abandona em face de seu emprego ocasional. Correspondem a esse período trabalhos nos quais Piaget registra a conversação espontânea de crianças e suas respostas a questões levantadas, além de um modo de operar que supera a observação pura, o exclusivamente verbal e a justificativa estatística. Já se começa a delinear um princípio de “flexibilidade” característico do método clínico; flexibilidade essa que Triviños (1987) faz questão de aliar à pesquisa de ordem qualitativa.

A partir desse momento surge, inaugurado por Piaget, o papel do diálogo nas pesquisas ligadas ao conhecimento, elemento que posteriormente será uma das maiores marcas de seu método. Piaget não se limitará, portanto, como salienta Claparède (1923 *apud* VISCA, 1995), a registrar respostas de alunos sem deixar que eles se manifestem livremente; pelo contrário, buscará observar justamente as inferências possíveis de serem depreendidas por meio dessas manifestações, uma verdadeira exploração mental que dará a devida importância, inclusive, às respostas que num primeiro momento se mostrarem contraditórias. Além disso, Piaget começa

a superar a observação de indícios puramente verbais colocando crianças frente a situações concretas de resolução de problemas, incentivando a construção, o erro e, principalmente, as tentativas de acerto:

El examen clínico participa de la experiencia en el sentido de que el clínico se plantea problemas, formula hipótesis, hace variar las condiciones en juego y, por último, controla cada una de las hipótesis en contacto con las reacciones provocadas por la conversación. Pero el examen clínico también participa de la observación directa, en el sentido de que todo buen clínico se deja dirigir mientras dirige y toma en cuenta todo el contexto mental en lugar de ser víctima de 'errores sistemáticos' como suele ocurrirle al experimentador puro. (PIAGET, 1926 apud Visca, 1995, p.14)

A segunda etapa do método clínico, a etapa da observação clínica, caracteriza-se, de acordo com Visca (1995), pela observação dos resultados que Piaget obteve por meio de estudos dos esquemas sensoriomotores e das primeiras manifestações da função semiótica de seus filhos. Considerando que eles ainda não possuíam linguagem ou estavam ainda no início de sua aquisição, ou seja, em estágio sensoriomotor, no início do estágio simbólico, foi possível verificar que tanto as verbalizações quanto as ações subjazem a uma lógica. Além disso, para o autor, verificou-se também que as observações do período pré-verbal podiam ser levadas a cabo de acordo com hipóteses e variação sistemática das condições. Cabe assinalar ainda que entre as diferentes formas de realizar a variação sistemática de condições – neste momento evolutivo – a substituição de objetos teve importância singular.

A terceira etapa – de formalização – deu lugar à configuração de um método misto; sem dúvida, como consequência das investigações realizadas durante o período anterior, com crianças que ainda não possuíam linguagem ou possuíam-na ainda em processo de aquisição.

Denomina-se método misto porque combina o pensamento verbal e as operações efetivas (tendo como certo o fato de que o estudo do pensamento verbal não é suficiente para todos os aspectos do problema da construção de estruturas lógicas, mas apenas um deles) e concretas. Sendo assim, nessa etapa, o método adquire a característica de “crítico”, pois se utiliza das contra-sugestões verbais – trata-se de uma resposta conservadora ou não-conservadora – com a finalidade de investigar e deixar descoberta a atividade lógica subjacente.

A quarta etapa – de recente desenvolvimento – se caracteriza pelo feito de que se pudera reunir em Genebra uma equipe interdisciplinar formada por lógicos, matemáticos, físicos, biólogos e psicólogos, que ajudou a formular não um novo modo de interrogar, mas sim novos tipos de perguntas. Estas novas formas de análise são de grande proveito para o diagnóstico e o tratamento psicopedagógico, pois transcendem em muito a finalidade psicológica, sendo desenvolvidas depois especificamente aos modos de administração e os critérios de avaliação utilizados pela escola de Genebra, como também nas relações encontradas com os aspectos emocionais e a aprendizagem, que é nosso ponto de interesse no presente trabalho.

### 3.3 Desenvolvimento da pesquisa

Para obtenção de resultados na pesquisa, além do trabalho teórico com vias à gênese, evolução e complexidade da categoria de gênero, bem como à teoria de ensino ligada à tomada de consciência e à aprendizagem conceitual, consideramos essencial a realização de um trabalho de caráter empírico no qual pretendemos

investigar o conceito de gênero de alunos no Ensino Fundamental, observando se há ocorrência de mudança desses conceitos intra e interséries.

Para tanto, foram selecionados para compor a amostra da pesquisa um total de 120 alunos – trinta de cada série investigada (2<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries) – oriundos de uma escola pública estadual do município de Maringá/PR (escolhida pela receptividade e aceitação para o desenvolvimento do trabalho) e selecionados pelas professoras das classes conforme a aceitação e disponibilidade dos alunos.

A opção pelas 2<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries baseia-se no fato de que elas se constituem séries finais do primeiro, segundo, terceiro e quarto ciclos deste grau de ensino, momentos significativos do processo de formação dos alunos do Ensino Fundamental.

Para o procedimento de coleta de dados, primeiramente foram aplicados testes pilotos com 8 pessoas – em grau de escolaridade semelhante ao da pesquisa definitiva – a fim de viabilizar os instrumentos da pesquisa. Após a testagem piloto, na coleta definitiva, foram elaboradas, pela pesquisadora, provas semelhantes para cada série no que se refere ao aspecto formal, porém distintas em relação aos substantivos selecionados, que foram retirados dos livros didáticos utilizados nas respectivas séries<sup>15</sup>.

Os substantivos selecionados para as provas são, basicamente, de três tipos diferentes, com base em Câmara Jr. (1984b, p. 92) que propôs, como visto anteriormente, uma forma de simplificação nos estudos relativos ao gênero gramatical: tipo 1: nomes substantivos de gênero único; tipo 2: nomes de 2 gêneros sem flexão e tipo 3: nomes substantivos de 2 gêneros, com uma flexão redundante.

Além disso, consideramos relevante contemplar, subcategoricamente, substantivos referentes (no campo semântico-conceitual) a seres animados,

---

<sup>15</sup> Os modelos de provas de cada uma das séries encontram-se anexos (APÊNDICE A, B, C e D).



racionais e irracionais; substantivos referentes a sentimentos, ou melhor, a conceitos abstratos; substantivos referentes a objetos, “coisas” concretas e inanimadas e substantivos com terminações distintas.

Com base no método de “entrevista clínica”, do teórico Piaget, e adequando-nos às “características gerais de aplicação do método” destacadas por Visca (1995), primeiramente a pesquisadora fez aos alunos algumas perguntas de antecipação. Posteriormente as provas foram aplicadas aos alunos para que eles resolvessem uma atividade envolvendo a categoria de gênero. Logo após a realização da prova, os alunos responderam a uma entrevista individual a respeito dos procedimentos utilizados na realização da prova de identificação dos conceitos sobre gênero.

No momento da entrevista posterior à realização da prova, vale destacar que foram selecionados apenas 10 dentre os 30 substantivos abordados na prova escrita, com base, no entanto, nos mesmos critérios que subsidiaram a escolha dos 30.

Finalmente, e apenas como complemento da pesquisa, entrevistamos os professores de Língua Portuguesa dos alunos investigados com vistas a observar seus posicionamentos perante o tema em questão. Esses professores, no entanto, não foram considerados objetos de investigação da pesquisa, pois suas verbalizações não foram analisadas como tal<sup>16</sup>.

Observemos detalhadamente cada um dos passos da pesquisa.

---

<sup>16</sup> Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas de acordo com o método de transcrição utilizado por Piaget (1978).

### 3.3.1 Estratégias do entrevistador

Esse momento caracteriza-se pelo estabelecimento das condutas essenciais ao trabalho com o método clínico, condutas essas que subsidiam o processo de realização da entrevista. Seguem as condutas adotadas nesta pesquisa:

*O estabelecimento do conceito inicial* - o entrevistador pergunta ao entrevistado se ele reconhece alguns conteúdos relacionados ao tema principal (gramática e substantivos) e o próprio tema (gênero dos substantivos):

A<sub>2,2</sub>: **Você conhece gramática?** Não. Não? *Eu não conheço bem, não. Sabe do que trata a gramática?* (Pensa) Não. **Você gosta de gramática?** Ah, é bom saber. **Você sabe o que é substantivo?** Só um pouco. **É?** Sei um pouco. **Você sabe falar mais ou menos o que é substantivo?** É coletivo esse substantivo? **O que você acha?** Eu sei substantivo coletivo. **O que é substantivo coletivo?** É tipo assim, é... árvore... é... alfabeto quer dizer o conjunto de letras né? **E você sabe o que é gênero do substantivo?** Gênero? *Vixi nunca estudei esse gênero não.*

A<sub>4,5</sub>: **Você conhece gramática?** Mais ou menos. **Do que trata a gramática?** Assim eu não sei explicar muito bem assim. Tipo vai pelo texto, tem o texto e daí você olha a gramática. Tipo assim uma pergunta, é tipo assim. **Você gosta de gramática?** Gosto. **Você sabe o que é substantivo?** Depende de qual substantivo. **Como assim?** Tem substantivo comum, substantivo próprio... daí é o tipo do substantivo. **Você sabe o que é gênero dos substantivos?** Não.

A<sub>6,28</sub>: **Você conhece gramática?** Não. Não? **Sabe do que se trata gramática?** Hã hã. **Sabe o que é substantivo?** Não sei não....*Negócio de desenho assim....ah não sei não.* **Sabe o que é gênero do substantivo?** Sei mas agora de responder não sei não...*eu fiz na prova ontem eu sei mas não sei a resposta.* Hum, hum. **Você sabe o que é gênero do substantivo?** Não.

A<sub>8,16</sub>: **Você conhece gramática?** ã... *como se escreve as palavras.* **Você acha que é disso que trata a gramática?** ãhã. **Você gosta de gramática?** Mais ou menos. *Não é muito meu forte não.* **Você sabe o que é substantivo?** Ele é... *ele nomeia um ser ou uma idéia assim.* **Você sabe o que é gênero dos substantivos?** O quê? **Gênero dos substantivos.** Não.

Esse primeiro momento, acima exemplificado em cada uma das séries, é o ponto de partida da prova propriamente dita.

*O reconhecimento da dicotomia masculino/feminino* – esse momento consiste em o entrevistador questionar se o sujeito entrevistado reconhece os gêneros masculino e feminino. Para tanto, conduz a entrevista da seguinte forma:

A<sub>2,20</sub>: Como você faz para diferenciar quando uma palavra é masculina e quando é feminina? *Coloco o masculino de um lado e o feminino de outro. E como você sabe se é masculino ou se é feminino? Porque masculino é nome de homem, e feminino é nome de mulher.*

A<sub>4,13</sub>: Como você faz pra diferenciar quando você tem uma palavra masculina e uma palavra feminina? Um substantivo, quando ele é masculino e quando ele é feminino? *Ele ou ela. Como assim? Você sabe me dar um exemplo? Ah, masculino é ele e feminino é ela.*

A<sub>6,23</sub>: Não? Então vamos facilitar. Como que você faz pra diferenciar palavras masculinas e femininas? *Ah, é tipo... tem o a no final o o, coisa assim. Como assim o a o o no final? Silenciosa, silencioso. Silenciosa é o quê, masculino ou feminino? Feminino. Silencioso. Masculino.*

A<sub>8,9</sub>: Como você faz pra diferenciar quando você tem uma palavra masculina e uma palavra feminina? Um substantivo, quando ele é masculino e quando ele é feminino? *Final da palavra. O a... lembro mais ou menos, mas é no final.*

A criação de um argumento – promoção, a partir de reconhecimento da dicotomia masculino/feminino, um “faz de conta”, a criação de uma ficção que facilita a organização de algumas explicações por parte do entrevistado:

A<sub>2,20</sub>: Se você fosse professor, e tivesse que ensinar os alunos a colocar no masculino ou no feminino, como que você ensinaria? *Eu falaria que masculino é pra nome de homem, e feminino nome de mulher.*

A<sub>4,17</sub>: Vamos supor que você é o professor agora, como você poderia me ensinar isso? *(Pensa muito)... não sei.*

A<sub>6,3</sub>: No o e no a? Vamos dizer se você fosse professor, se tivesse que explicar para mim como diferenciar substantivos masculinos de femininos, como você faria? *Eu diferenciaria pelo modo de falar ou pelas letras. Tem palavras que sempre muda do masculino para o feminino. Como assim? pode me dar um exemplo? Tem um monte, não lembro muito, mas tem alguns que não muda. Que não muda o quê? Que não muda o modo de pronunciar.*

A<sub>8,18</sub>: Se você fosse professora, como você explicaria isso pra alguém? *Ah, eu explicaria pra eles usando palavras simples assim, aí eu ia saber né, entrando na universidade eu saberia como explicar pra eles, porque eu aprenderia como falar assim direitinho, falar corretamente, porque agora, se eu fosse professora eu não ia saber nada. E, então eu facilitaria pra eles né, tipo, usando palavras mais curtas, mais curtinhas.*

É a partir desse estabelecimento inicial, provocado pelos três primeiros passos acima descritos, que a prova escrita pode ser desenvolvida.

*O pedido de classificação espontânea* – dada uma folha de papel (prova) contendo substantivos variados e dois quadros, do masculino e do feminino, o entrevistador solicita que o entrevistado observe o que está escrito, leia com cuidado o comando e, a partir de então, proceda à realização da prova<sup>17</sup> “colocando os substantivos no(s) quadro(s) a que eles pertencem”. O resultado dessa intervenção facilita uma primeira aproximação do entrevistado ao conteúdo e permite ao entrevistador verificar o nível, em termos bastante gerais, do entrevistado.

*A pergunta indagatória* – pergunta normalmente provocadora de argumentação, consiste em solicitar ao sujeito que explique porque organizou os substantivos da forma que o fez:

A<sub>2,21</sub>: *Você poderia me explicar o que você pensou, como você fez para classificar o substantivo PAI? Coloquei no homem. Você colocou em qual quadro? No homem. Por quê? Porque o pai é um homem.*

A<sub>4,15</sub>: *Você poderia me explicar, em etapas, como que você pensou quando você foi classificar, na prova, o substantivo MÃE? Mãe? Eu pensei que mãe é... é... que cuida né, que cuida da gente, faz comida, ajuda na tarefa... eu pensei um monte de coisa da mãe. E você colocou essa palavra em qual quadro, do masculino ou do feminino? Feminino. Por quê? Porque minha mãe ela é legal, é feminino, não tem como ser masculino, porque o pai é mandão, mãe é mais legal.*

A<sub>6,1</sub>: *Você pode me explicar assim como que você pensou na hora que você foi classificar o substantivo HOMEM? Como que foi? Eu pensei assim as coisas do jeito que dá, por exemplo homem você não pode colocar no feminino, tem que colocar no masculino porque ele é homem, não é mulher, tem que ver o estilo do que é masculino e feminino. Ai eu fui colocando assim, quer dizer, por exemplo, ator eu coloquei no masculino e não no feminino porque ator não é para feminino por que feminino é atriz. Ah, tá. Homem então você colocou no masculino? Ahã. Por quê? Por quê? Porque assim o homem não tem como você colocar no feminino, porque ele é homem. Mulher você coloca no feminino, não pode ser no masculino se fosse mulher, ai coloquei no masculino.*

A<sub>8,20</sub> : *Você poderia me explicar, em etapas, como que você pensou quando você foi classificar o substantivo MULHER? Mulher é pelo sexo feminino né. Como assim? Geralmente quando você vai responder é... questionários assim, que você precisa colocar qual é o sexo né, que seria o masculino e o feminino, do homem ou da mulher, seria no feminino, mulher, masculino seria o homem.*

É nesse momento que será proporcionado ao entrevistado a possibilidade de pensar sobre o que fez, analisando suas ações e, ao entrevistador, entrar em

---

<sup>17</sup> Idem à nota 12.

contato com os pensamentos cognitivos dos entrevistados, materializados pela verbalização, que os levaram às escolhas realizadas.

*A modificação do elemento experimental* – esse passo é utilizado no decorrer de toda a entrevista posterior à realização da prova sempre que é solicitado ao entrevistado que justifique sua escolha a partir de um novo tipo de substantivo, que corresponde, em termos gerais, aos “novos objetos” adotados por Piaget (1978):

A<sub>2,21</sub>: **E o substantivo PAPAGAIO?** *Papagaio? Masculino também. Por quê? Não sei. Qual foi o motivo pra você ter colocado no masculino? Eu acho que... papagaio tem uma... começa com a mesma letra de pai, então eu acho que ele é homem.*

A<sub>4,15</sub>: **E COBRA, como você pensou para classificar?** *Chata... ruim, amarga, nem um pouco boa. Você colocou em qual quadro? Feminino. Feminino só. Por quê? Porque cobra não tem como ser macho, só fêmea. Por quê? Porque não tem nenhuma cobra que é macho.*

A<sub>6,1</sub>: **[...] E BORBOLETA?** *Borboleta, coloquei no feminino. Por quê? Porque eu acho que não tem nada a ver com masculino. Borboleta? Por quê? Por quê? Ah achei mais feminino pra mulher não pra... igual que no “momento” eu coloquei nos dois por que os dois vão passar por um momento, “velho” eu coloquei só no masculino.*

A<sub>8,20</sub>: **E como que você pensou quando você foi classificar JACARÉ?** *Jacaré? Jacaré eu pensei mulher também eu acho, é uma mulher. Você colocou no feminino? Ahã. Por quê? Porque é masculino... (risos) ah, não sei, eu coloquei, não sei, eu coloquei. Eu tava colocando jacaré, uma palavra, ela é fina, coloquei por ela ser fina. Por que agora você está achando que é masculino? Porque eu acho que jacaró que é feminino, sei lá, quando se fala jacaré, mulher, eu não sei. Eu falo jacaré masculino, e eu coloquei feminino. Você acha que é masculino? É.*

Esse tipo de pergunta, de certa forma, corresponde à pergunta indagatória, pois, da mesma forma, ao sujeito é solicitado a (s) justificativa (s) de suas escolhas. A diferença, nesse momento, é a apresentação de substantivos distintos, que exigem, conseqüentemente, regulações diferenciadas por parte dos entrevistados.

Apresentar substantivos distintos para serem classificados e suas escolhas justificadas possibilita o entrar em contato com novas possibilidades e, conseqüentemente, com as inaptações que acarretam novas buscas de soluções. Esse é o ponto de principal importância na aplicação dessa estratégia.

A *contra-argumentação* – ponto essencial no desenvolvimento de uma entrevista clínica, a *contra-argumentação* consiste em oferecer ao entrevistado um ponto de vista oposto ao seu. Se o sujeito, portanto, diz que determinado substantivo é masculino porque “termina com a letra o”, por exemplo, o entrevistador *contra-argumenta* seu ponto de vista utilizando um terceiro:

A<sub>2,6</sub>: Por que confusão nos dois? Ah porque eu acho assim, a criança o homem também faz confusão, e a menina também. Me disseram que confusão era masculino, porque termina em o. Você concorda ou discorda? Não, acho que é feminino... e masculino. Teve uma outra criança que me disse que confusão era feminino porque a gente diz a confusão e não o confusão. Você concorda ou discorda? Os dois também. (destaque nosso)

A<sub>4,27</sub>: RELÓGIO? Relógio eu também acho que é nos dois. Por quê? Porque tem os dois, o relógio e a relógio é a mesma coisa, feminino e masculino. Teve um menino que falou que relógio era os dois também porque o homem e a mulher podem usar o relógio. Você concorda ou discorda? Concordo. E teve um outro que disse que relógio é só masculino porque a gente diz o relógio e não a relógio. Concordo ou discorda? Discordo. (destaque nosso)

A<sub>6,1</sub>: Por que (vida) nos dois? Ah porque ... porque eu acho que os dois podem ter vida. Quando eu falei companheiro termina em o, então vida não tem como falar com o vido, então coloquei vida porque serve para os dois. Teve um colega seu que me disse que vida era só feminino porque a gente diz a vida e não o vida. Você concorda ou discorda? Concordo, mas acho que também pode ser masculino, concordo assim no motivo que ele falou assim vida, né? O vida eu acho que tem um pouco a ver, concordo, mas acho que tem que colocar nos dois. (destaque nosso)

A<sub>8,12</sub> : E LIBERDADE? Liberdade eu coloquei nos ... Nos dois? Não um só, só no feminino. Por que só no feminino? Porque eu lembrei da estátua da Liberdade, que é uma mulher. Já me disseram que seria nos dois porque tanto o homem quanto a mulher podem sentir liberdade, podem ter liberdade. Você concorda ou discorda? Concordo... os dois podem ter liberdade. (destaque nosso)

Vale destacar que a *contra-argumentação* parte do ponto de vista apresentado pelo sujeito entrevistado, portanto, como é oposto a esse, pode consistir em um argumento conceitualmente adequado (de acordo com a proposta adotada por nós) ou não.

A *pergunta de reasseguramento* – consiste em uma pergunta utilizada apenas em alguns casos, quando necessário, com a qual se procura verificar se o entrevistado realmente conseguiu definir a escolha pelo quadro do feminino ou do masculino ao

classificar os substantivos solicitados, tendo em vista que ele parece não demonstrar segurança com relação à sua escolha:

A<sub>2,9</sub>: **E PAPAGAIO?** *Masculino. Por quê? Porque ele é macho, daí eu coloquei no masculino. Um outro aluno me disse que papagaio é masculino e feminino, porque existe macho e fêmea. Você concorda ou discorda? Concordo. Então você colocaria no masculino, no feminino ou nos dois? Nos dois. (destaque nosso)*

A<sub>4,3</sub>: **E quando você foi classificar o substantivo RELÓGIO?** *Eu coloquei no masculino. Relógio é um substantivo masculino não é? Relógio, não dá pra ser relógia. O relógio. Daí ficaria masculino. Daí coloquei no masculino. Um colega seu me disse que relógio pode ser feminino e masculino, porque tanto homem quanto mulher podem usar relógio. Você concorda ou discorda? (Pensa muito) Ah, não sei... Acho que concordo, mais eu coloquei no masculino. Mais acho que estou errada. Acho que é os dois. Por quê? Porque o homem e a mulher usam relógio, não só o homem. Pensando em tudo isso, você acha que relógio é um substantivo masculino, feminino ou os dois? Os dois. (destaque nosso)*

A<sub>6,19</sub>: **É só no masculino (cartaz)? Por quê?** *Ah, por que.....é masculino, fala "o cartaz" né? "Ele colocou o cartaz na parede". "Ele", entendeu? masculino. E se "ela" colocar o cartaz na parede que você acha que continua sendo masculino? Não, eu acho que aí é feminino. Você acha que é feminino? Em que você colocaria agora, nos dois ou num só ou masculino ou feminino? Nos dois. Nos dois? Teve um menino que me é só masculino, porque a gente diz "o cartaz" não "a cartaz". Você concorda ou discorda? Concordo. O que você acha, masculino, feminino ou os dois? Ah, mais, se diz "o cartaz" ou "a cartaz" ah, os dois né, por causa que mulher faz de um jeito e homem faz de um jeito, daí os dois. (destaque nosso)*

A<sub>8,17</sub> : **O que você pensou quando você colocou diamante no masculino?** *Ai, sei lá. Ah, pode ser também por causa do adjetivo. Como assim? Ah, eu achei. Bom, eu achei né. Pode me falar o que você acha. Então, eu achei que diamante, por terminar com "te" estava mais pro masculino, não pro feminino. Que nem especialista, o tom, assim, está mais pro feminino. E agora, pensando em tudo isso, você acha que é masculino, feminino ou os dois? Os dois. (destaque nosso)*

Tendo sido apresentados os principais momentos que envolveram a entrevista realizada na pesquisa, é essencial que esclareçamos que essas estratégias não correspondem exatamente às estratégias adotadas por Piaget (1978) em suas provas, tendo em vista nossas adaptações à prova de conhecimentos sobre o gênero gramatical<sup>18</sup>.

Além disso, com relação às condutas do entrevistador que são posteriores à realização, pelos alunos, da prova escrita, a ordem apresentada acima não corresponde fielmente à ordem aplicada no momento da entrevista, devido à nossa opção, baseada em considerações de Triviños (1987), por trabalhar com perguntas

<sup>18</sup> As adaptações correspondem apenas a uma acomodação de conteúdo.

semi-estruturadas, ou seja, não exatamente prontas, mas sim adaptáveis às exigências da situação empírica. Esse, segundo o autor, é o tipo de perguntas ideal para a realização de uma pesquisa de caráter qualitativo.

Há de se destacar ainda que, de acordo com Triviños (1987), é essencial que o pesquisador, ao lidar com o método de entrevista clínica, esteja atento ao fato de não interferir nas respostas dos entrevistados, mantendo-se sempre em uma posição neutra que facilite a eles serem espontâneos em suas explicações. O autor lembra ainda que, por ser esse um método complicado e que exige sensibilidade do pesquisador, não é aconselhável que se trabalhe, ao mesmo tempo, com uma quantidade muito grande de sujeitos. Sensíveis a esse detalhe, as entrevistas da pesquisa foram realizadas individualmente.

### 3.3.2 Condutas do entrevistado

A partir das estratégias adotadas pelo entrevistador, esperam-se, por parte dos entrevistados, algumas condutas destacadas de um modo bastante geral. São elas:

*O estabelecimento do conceito inicial* – esse momento tanto pode consistir em um reconhecimento ou não dos conteúdos relacionados à categoria de gênero – gramática, substantivos, gênero dos substantivos – como no reconhecimento ou não da diferença entre os gêneros masculino e feminino. Além disso, é nesse momento também que o entrevistado poderá, por meio da criação, por parte do entrevistador, de um “faz de conta”, explicar de maneira mais acurada esses reconhecimentos, se eles existirem.



*A resposta* – as respostas obtidas por meio das verbalizações dos sujeitos pesquisados podem ser divididas, de modo geral, em dois tipos distintos: respostas conservadoras e respostas não-conservadoras. Isso significa dizer que, no que concerne às opiniões expostas por eles, algumas delas mantêm-se inalteradas após a intervenção da prova escrita e algumas sofrem alterações, sejam elas em maior ou menor grau.

*A justificativa* – são as respostas às contra-argumentações, respostas que podem utilizar conhecimentos prévios – considerados aqui os conhecimentos sobre gênero gramatical relacionados ao sexo dos seres ou conhecimentos relacionados à terminação das palavras – ou conhecimentos científicos, conhecimentos aqui considerados aqueles em que há a percepção de que a relação ao nível sexual é extremamente frágil e que o conceito adequado de gênero, como categoria nominal, depende essencialmente da concordância, em especial com o artigo.

A partir do que fora exposto, é essencial que os resultados sejam apresentados tendo em vista dois momentos distintos: o momento da “ação”, em que o sujeito realiza a prova escrita; e o momento da “conceituação”, em que o sujeito responde verbalmente às questões da entrevista. Analisamos separadamente os dados relativos a cada um desses momentos, que foram pensados com base no que Piaget (1978b) chamara de “fazer” e “compreender”, momentos esses que intitularam, como vimos, uma de suas obras na qual o autor, por meio de algumas experiências realizadas com crianças, estabelece considerações sobre a relação existente entre a técnica e a ciência. Com base nas considerações estabelecidas pelo autor e nos dados encontrados junto às crianças e adolescentes que participaram de nossa pesquisa, procuramos identificar as diferenças que envolvem

a técnica de “fazer” e a tomada de consciência, ou seja, o “compreender” o que se faz.

### 3.4 Os resultados da pesquisa

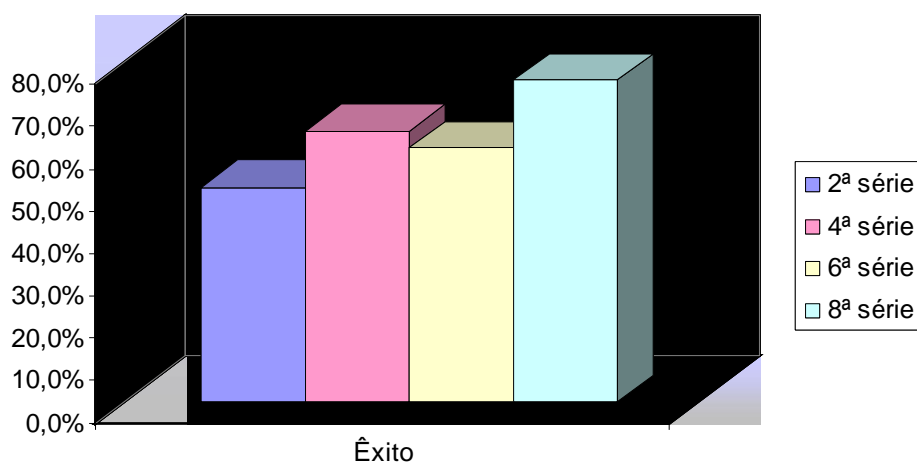
#### 3.4.1 O fazer – ação

Este momento, da realização do “fazer” (prova escrita), tem por objetivo verificar como os alunos identificam o gênero de substantivos em uma atividade desse tipo.

A partir da realização da prova escrita para identificação do gênero masculino/feminino dos substantivos, foram identificados, em todas as séries, os percentuais de êxito/não êxito obtidos pelos alunos. As tabelas anexas (apêndices E, F G e H) especificam esses dados em cada uma das séries.

Vejam no gráfico (gráfico 1) os dados relativos à 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries:

Gráfico 1 - Percentual Êxito inter-séries



Os dados revelam que, no que diz respeito às palavras (30) selecionadas para a pesquisa, obteve-se, na 2ª série, um percentual de 50,8% (15)<sup>19</sup> de êxito na identificação do gênero masculino/feminino desses substantivos, em oposição a um percentual de 45,3% (14) de não êxito. As respostas anuladas, por sua vez, consistiram num percentual de 3,9% (1) dos resultados obtidos. Na 4ª série, obteve-se 64,2% (19) de êxito na identificação do gênero masculino/feminino desses substantivos, em oposição a um percentual de 32,2% (10) de não êxito. As respostas anuladas, por sua vez, consistiram num percentual de 3,6% (1) dos resultados obtidos. A 6ª série, por sua vez, revela um percentual de 60,1% (18) de êxito na identificação do gênero masculino/feminino desses substantivos, em oposição a um percentual de 34,2% (10) de não êxito. As respostas anuladas consistiram num percentual de 5,7% (2) dos resultados obtidos. Por fim, na 8ª série, o percentual foi de 76,1% (23) de êxito na identificação do gênero masculino/feminino desses substantivos, em oposição a um percentual de 20,6% (6) de não êxito. As respostas anuladas, por sua vez, consistiram num percentual de 3,3% (1) dos resultados obtidos.

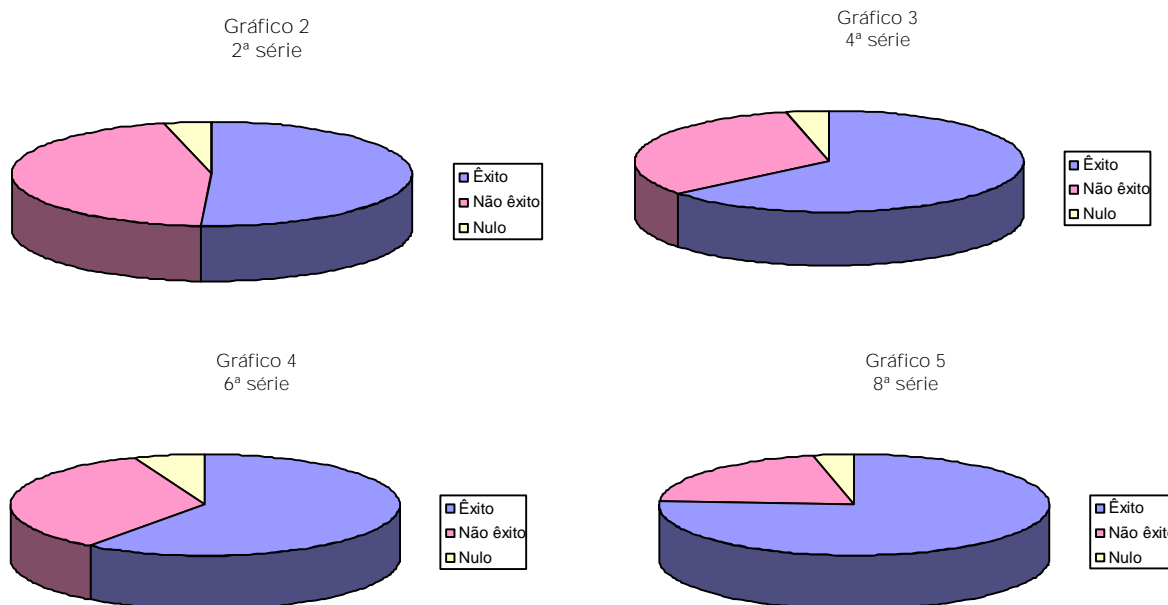
Analisados em conjunto, os dados permitem a observação de que a 2ª série obtivera um percentual menor de êxitos (50,8%) – se comparada às demais séries - na tarefa de identificação do gênero masculino/feminino de todas as palavras (30) selecionadas para realização da pesquisa. Esse pode ser considerado um resultado esperado, pois neste período escolar o aluno ainda está construindo as diferenças, as semelhanças e as relações existentes entre as idéias, as noções e os objetos, e se encontra, portanto, num processo de levantamento de hipóteses sobre os conceitos.

---

<sup>19</sup> O número que se encontra entre parênteses refere-se aos dados absolutos da pesquisa, ou seja, a quantidade de sujeitos em oposição aos dados relativos, que correspondem aos percentuais encontrados.

A 4ª série obteve, nesse momento, um percentual de êxitos de 64,2%, percentual este maior que a série anterior. Já na 6ª série o percentual de êxito sofre queda, ficando em 60,1%, uma quantidade maior de êxitos em relação à 2ª série, porém menor em relação à série anterior. Na 8ª série, por fim, o percentual de êxito na realização da atividade volta a crescer, atingindo seu ponto máximo (76,1%). A comparação de todos esses dados permite a observação de que a 8ª série teve maior percentual de êxito no que diz respeito à identificação do gênero dos substantivos. Em seguida, nesse contexto, ficou a 4ª série, apesar de sua diferença com a 6ª série ser inexpressiva.

Os gráficos abaixo (gráficos 2, 3, 4 e 5) demonstram, separadamente, o total de êxito/não êxito/nulo obtido pelos alunos de cada uma das séries na classificação do gênero de todas as palavras pesquisadas:



Os dados revelam que, apesar de, na maioria das vezes, os alunos obterem êxito na identificação do gênero dos substantivos, há um percentual significativo de não-êxitos em todas as séries. Esse fato permite a observação de dificuldade no que

tange à compreensão desse conteúdo, remetido muitas vezes a segundo plano em sua abordagem por uma falsa crença em uma “simplicidade” de aplicação.

Em pesquisa realizada anteriormente<sup>20</sup>, em que foram investigados os conceitos de gênero de alunos, professores e livros didáticos do ensino fundamental, constatou-se, em grande parte dos professores entrevistados, uma visão de que o gênero é um conteúdo simples, que não exige um trabalho muito cuidadoso e, verificou-se, ainda, que os livros didáticos abordam o tema muitas vezes de maneira bastante sintética e apenas em algumas séries.

Por meio dessa pesquisa anterior foi possível perceber também, ao investigar os conceitos de gênero dos alunos, em todas as séries investigadas (2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries), que eles utilizaram com maior frequência seus conceitos semânticos para proceder à identificação do gênero das palavras, relegando o conceito gramatical a um segundo plano. Considerando que as entrevistas realizadas com nossos professores revelam muitas vezes uma crença de que não é necessário refletir sobre o conteúdo gênero gramatical no ensino fundamental, já que os alunos “já sabem isso” (P<sub>8,2</sub>), podemos observar que os professores entendem que os conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre o tema são suficientes. Isso é revelador também do conceito que os próprios professores têm a respeito de gênero gramatical.

Esse desempenho marca o ponto de partida de nossa pesquisa, pois já se vê assinalada a confusão estabelecida pelos alunos investigados em torno do tema gênero, um tema bastante complexo e que muitas vezes apresenta, em suas aplicações, noções semânticas. Para Biderman (1974), a confusão se deve ao fato de que essas noções que podem ser consideradas “naturais” são construídas desde

---

<sup>20</sup> Projeto desenvolvido de agosto de 2003 a julho de 2004 pela pesquisadora Fabiana Poças Biondo.

a gênese da categoria de gênero e, apesar de atualmente se constituírem critérios parciais, ainda continuam fortes e bastante presentes na abordagem do tema.

Os resultados obtidos naquela pesquisa sugeriram confusão conceitual em três das séries investigadas (4<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries), enquanto na 2<sup>a</sup> série as respostas fornecidas pelos alunos não foram consideradas confusão conceitual, pois neste período escolar o aluno ainda está construindo hipóteses sobre o conceito de gênero das palavras. Essa confusão se confirma na presente pesquisa.

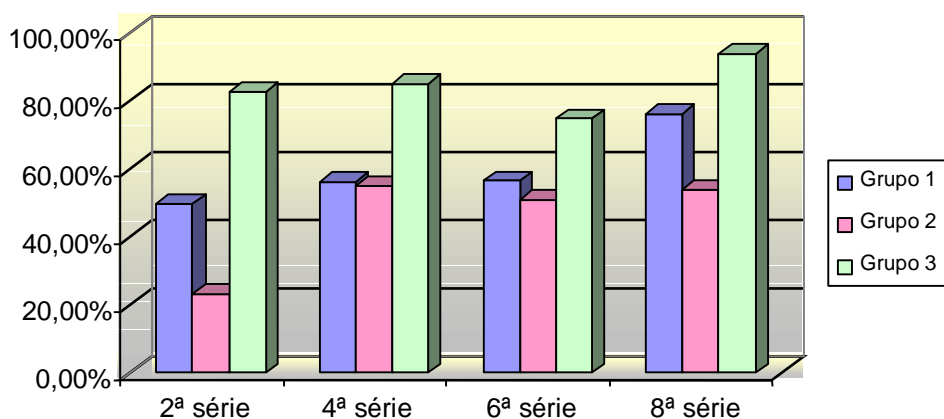
Nesse momento, ao perguntar aos alunos o porquê de classificarem palavras solicitadas como sendo do gênero gramatical masculino ou feminino, respostas do tipo “porque tem criança assim, que é menina, que usa saíha, essas coisas. E criança que é homem, que usa short assim, que é do sexo, os homens são do sexo masculino, as meninas são do sexo feminino” evidenciaram a existência de pré-conceitos sobre o conceito de gênero gramatical, marcada pelo uso do conceito semântico em detrimento do conceito gramatical, uso este comumente relacionado à noção semântica de sexo dos seres.

Podemos dizer que, ao utilizarem o conceito semântico, os alunos valeram-se de seus conceitos alternativos a respeito deste conteúdo, conceitos estes que, para Pozzo (1998), fazem parte de uma construção pessoal do aluno. Além de serem estáveis e resistentes a mudanças, segundo Miras (1999), constituem uma base que, sistematizada pela escola, pode vir a se transformar em conhecimento científico. Pozzo (1998) destaca que, quanto mais entrelaçada estiver a rede de conceitos que uma pessoa possui sobre determinada área, maior será sua capacidade de estabelecer relações significativas e, dessa forma, compreender os fatos desse campo de conhecimento.

Além da constante verificação teórica de que o gênero gramatical costuma ser fortemente aliado à noção de sexo dos seres, consideramos necessário dividir os resultados com vistas à classificação das palavras utilizadas na pesquisa. Como vimos, baseados em Câmara Jr. (1984), foram abordados três grupos distintos, grupo 1, referente a substantivos de gênero único; grupo 2, referente a nomes substantivos de 2 gêneros sem flexão e grupo 3, referente a nomes substantivos de 2 gêneros com flexão redundante. As tabelas anexas (apêndices I, J, K e L) demonstram essa categorização e o percentual de êxito, não êxito e respostas anuladas em cada um dos grupos de cada uma das séries investigadas na pesquisa.

Vejam os dados em todas as séries investigadas:

Gráfico 6 - Grupos 1, 2 e 3 quanto à classificação proposta por Câmara Jr.



O gráfico 6 permite a observação de que em todas as séries houve destaque de êxito em relação às palavras do grupo 3, ou seja, referentes àqueles substantivos que possuem dois gêneros e flexão redundante. Palavras desse tipo são comumente relacionadas à noção semântica de sexo dos seres, pois admitem flexão que costuma ser associada à questão sexual, como ocorre, por exemplo, nos substantivos *aluno/aluna*, em que a flexão de gênero coincide com a referência a seres de sexo oposto. Podemos observar ainda, por meio desses dados, que o

segundo tipo de substantivos que apresentou maior percentual de êxito na identificação do gênero gramatical foi o grupo 1, referente a palavras que possuem apenas um gênero gramatical, como, por exemplo, *o garfo*. Por fim, em todas as séries podemos observar maior dificuldade de êxito na identificação do gênero de substantivos do grupo 2, ou seja, substantivos que possuem dois gêneros, porém sem a flexão comum ao grupo 3.

De modo geral, portanto, as séries comungam da ordem de dificuldade que se inicia com o grupo 2, segue com o grupo 1 e se encerra com o grupo 3, o qual é melhor identificado pelos alunos de todas as séries.

Visto que a confusão conceitual estabelecida em torno da categoria de gênero decorre principalmente do fato de ela muitas vezes ser pensada através de uma íntima relação com o sexo dos seres (CÂMARA JR., 1980, 1982, 2000), os dados acima relacionados sugerem a hipótese de que o que estaria por trás na dificuldade de êxito observada em algumas palavras seria justamente a confusão semântico-conceitual relativa ao sexo dos seres. Para Câmara Jr. (1976), é normal, no que diz respeito a substantivos designativos de seres do reino animal, a dicotomia masculino/feminino coincidir com a oposição sexual referente aos seres, porém não de uma maneira geral, o que pode, em tese, acarretar confusão conceitual.

Para investigar a hipótese levantada acima, consideramos relevante dividir os substantivos da pesquisa em dois tipos essencialmente distintos: aqueles em que o gênero gramatical coincide com o sexo dos seres e aquelas em que não há coincidência entre o gênero gramatical e o sexo dos seres a que os substantivos remetem. Essa divisão tem por objetivo verificar a influência dessa variável no percentual de êxitos e não-êxitos apresentados pelos alunos pesquisados.



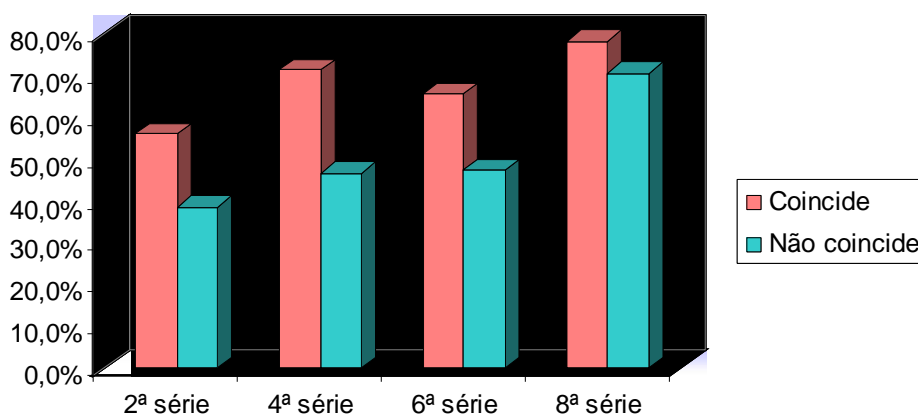
As tabelas em anexo (apêndices M, N, O e P) demonstram a classificação dos substantivos da pesquisa entre aqueles em que há e em que não há coincidência entre gênero gramatical e sexo dos seres em cada uma das séries e seu respectivo percentual de êxitos e não-êxitos.

Vejam os resultados referentes a classificação desses dados em todas as séries:

Tabela 1 – percentual de êxito em substantivos nos quais há ou não coincidência entre gênero gramatical e sexo dos seres

	2ª série	4ª série	6ª série	8ª série
Coincide	56,0%	71,4%	65,6%	78,4%
Não coincide	38,5%	46,7%	47,4%	70,7%
Diferença	17,50%	24,70%	18,20%	7,70%

Gráfico 7 - Coincidência/não-coincidência entre gênero gramatical e sexo dos seres



O gráfico 7 e a tabela 1 permitem a observação de que, em todas as séries, há um percentual maior de êxito no que diz respeito à identificação do gênero gramatical em palavras nas quais há coincidência entre o gênero gramatical e o sexo dos seres. Na 2ª série, obteve-se em percentual de 56% de êxito nas palavras do primeiro tipo, em oposição a 38,5% nas do segundo tipo, perfazendo uma diferença percentual de 17,5%. Na 4ª série, uma diferença de 24,7% de êxito entre as palavras

de primeiro tipo e as palavras de segundo tipo é reveladora de um percentual de 71,4% de êxito em oposição a 46,7%. Na 6ª série, o êxito na identificação de palavras em que há identidade entre gênero e sexo foi de 65,6% em oposição a 47,4% nos substantivos em que não há essa identidade. A 8ª série, por fim, apresentou menor diferença no percentual de êxito entre esses dois tipos de palavras, apenas 7,7%, resultante de um êxito de 78,4% de êxito na identificação do primeiro tipo de substantivos em oposição a 70,7% nos de segundo tipo.

Esses resultados confirmam a hipótese de que, em sua maioria, as respostas dos alunos pesquisados evidenciam a confusão comumente estabelecida em torno do tema gênero gramatical. Isso porque, de acordo com Câmara Jr. (1980), a influência da questão semântica nas classificações de gênero é bastante marcada e, sendo assim, a identificação do gênero em substantivos em que há possibilidade de utilização de conhecimentos semânticos relativos ao sexo dos seres, em tese, seria mais clara.

Essa hipótese, no entanto, poderá ser melhor verificada por meio da observação dos dados relativos à entrevista, momento em que aos alunos fora oferecida a possibilidade de se colocar à vontade para responder qual(is) o(s) fato(s) que os levaram à opção, na realização da tarefa, pelo gênero masculino, feminino ou masculino/feminino em cada uma das palavras.

#### 3.4.2 O compreender – conceituação

O momento da compreensão consiste, mais especificamente, no momento em que é possibilitado aos alunos justificarem as suas respostas por meio de

verbalizações. A partir das condutas realizadas pelo entrevistador, o aluno responde verbalmente de acordo com os conceitos que ele considera adequado.

Esse momento, baseado em considerações de Piaget (1978a,b), torna possível a verificação da conceituação dos alunos sobre a atividade que eles realizaram, nesse caso, a identificação do gênero gramatical de alguns substantivos diversos.

Partindo do princípio de que a maioria dos alunos entrevistados obtivera êxito na realização da atividade de identificação do gênero gramatical, resta-nos verificar se esse êxito se mantém no que diz respeito à conscientização, ou melhor, à compreensão da ação que foi realizada.

Para Piaget (1978), na maioria das vezes, mesmo obtendo êxito na realização de suas atividades, os sujeitos não conseguem adequar conceitualmente o que fizeram às suas explicações, não estabelecendo, em nível consciente, as relações essenciais a essa compreensão.

Tendo em vista essa problemática mencionada pelo autor e a verificação, em estudos relativos ao ensino-aprendizagem de conceitos, de que há uma defasagem no processo de aquisição conceitual e, aliando esses fatos à confusão semântico-conceitual abordada por vários lingüistas com relação à categoria de gênero, analisamos se, no ensino fundamental, os alunos conseguem ou não lidar com todas as noções conceituais que envolvem a identificação do gênero gramatical e estabelecer as relações adequadas à sua compreensão.

#### 3.4.2.1 1º momento - Antes da prova

No que diz respeito aos resultados observáveis por meio da entrevista inicial, realizada antes da atividade escrita, podemos perceber que a grande maioria dos sujeitos entrevistados não apresenta conceitos referentes ao termo “gênero gramatical”, o conteúdo principal da pesquisa.

Em sua maioria, portanto, os sujeitos só conseguem começar a estabelecer algum tipo de relação relativa a esse conteúdo a partir do momento em que lhes é solicitado que justifiquem como eles procedem para diferenciar substantivos masculinos de substantivos femininos.

Vejamos alguns exemplos:

A<sub>2,1</sub>: “Você conhece gramática?” *Não.* “Sabe do que trata?” *Não.* “Você sabe o que é substantivo?” *Não.* “Você sabe o que é gênero dos substantivos?” *Não.* “Como você faz para diferenciar quando uma palavra é masculina e quando é feminina?” *A feminina assim? A feminina, depois da feminina vem o feminino e depois do feminino vem a masculina.* “Ah é? Como assim?” *É (pensa bastante) Não sei.* “Vamos supor que você é uma professora, e tem que explicar isso para os seus alunos, como que você faria?” *Não sei.*

A<sub>4,6</sub>: “Você conhece gramática?” *Conheço.* “Do que trata a gramática?” *Gramática é... algumas perguntas.* “Como assim?” *Gramática... como eu posso te explicar... Gramática tem muito no livro né, daí tem então sempre a gente fica lá respondendo umas pergunta, fazendo de gramática.* “Você gosta?” *Mais ou menos.* “Você sabe o que é substantivo?” *Aham. Substantivo simples, comum...* “Sabe me dar exemplo?” *Não sei assim... não consigo lembrar.* “Você sabe o que é gênero do substantivo?” *Não.* “Como você faz pra diferenciar quando você tem uma palavra masculina e uma palavra feminina?” *É... o galo e a galinha, o homem e a mulher. Acho que é assim, é, você colocando, é... pato, tem a pata, daí tem alguns que você pode fazer o cachorro, a cachorra.* “Se você tivesse que explicar isso pra alguém, como você faria?” *Não sei. Não tenho a mínima idéia.*

A<sub>6,13</sub>: “Você conhece gramática?” *Conheço.* “Sabe me dizer do que se trata a gramática?” *Gramática... ah eu só sei que é umas perguntas.* “De umas perguntas? Como assim?” *Ah ele escreve no quadro umas perguntas, por exemplo: o que é verbo? E aí eu respondo.* “Você gosta de gramática?” *Ai não gosto muito não.* “Não?” *Não é muito difícil.* “Acha muito difícil? Você sabe o que é substantivo?” *Substantivo... ah eu não sei, é um verbo que substitui um nome?* “Como assim?” *Ai é assim, é um verbo que substitui um nome lembra? Ah eu não sei explicar.* “Você sabe o que é gênero do substantivo?” *Não.* “Como você faz pra diferenciar um substantivo masculino do substantivo feminino?” *Dá pra repetir a pergunta que eu não entendi?* “Como você faz pra diferenciar um substantivo masculino do substantivo feminino?” *Ai eu não sei.* “Não? Por exemplo quando uma palavra é masculina quando é feminina?” *Parece que quando é feminino coloca a e quando não é.* “Se você fosse professora, como você ensinaria para diferenciar?” *Eu escreveria no quadro que ele é masculino e ela é feminino.*

A<sub>8,19</sub>: “Você conhece gramática?” *Um pouco.* “Do que trata a gramática?” *É... um pouco sobre texto, não é? “O quê você acha?” É... tem é, tipo assim, um texto assim que é gramático né? Coisa assim não é? Eu não tenho certeza. Eu estudei isso acho que na 5ª série.* “Pelo que você lembra, você gosta de gramática?” *Não muito.* “Você sabe o que é substantivo?” *Ai, não lembro mais não, eu já estudei isso.* “Você sabe o que é gênero dos substantivos?” *Gênero? Não sei.* “Não lembra mesmo o substantivo?” *Pelo nome. Tipo, por exemplo, Maringá, aí é substantivo... um substantivo... ah, não estou lembrado. Mas eu sei que é assim, não é, de palavra assim? Maior, tipo assim... Maringá é um*

*nome, pessoa é substantivo, não é? É assim. “Como você faz pra diferenciar quando você tem uma palavra masculina e uma palavra feminina? Um substantivo, quando ele é masculino e quando ele é feminino?” Com a e o. “Como assim?” A nuvem, a pessoa, não é? “Se você tivesse que explicar isso pra alguém, como você explicaria?” Não sei. Colocava tipo uma explicação, tipo: “A menina fala que a nuvem é masculino, o menino fala que é feminino. Aí ia começar a discussão na sala de aula. Aí eu resolvo certinho.*

É possível verificar, por meio dos exemplos mencionados, que em todas as séries os sujeitos possuem dificuldade de lidar com os conhecimentos que introduzem a entrevista a fim de estabelecer os conceitos iniciais. Alguns deles conseguem definir alguns assuntos por meio de relações próximas ao conteúdo, é o caso de alguns sujeitos, como o da 4ª série (A<sub>4,6</sub>) que, ao ser questionado sobre o que é substantivo, retoma seus conhecimentos sobre os tipos de substantivos: *“Substantivo simples, comum...”*; ou ainda do sujeito da 8ª série (A<sub>8,19</sub>), que relaciona gramática ao texto apresentado pelo livro didático antes de trabalhar esse conteúdo: *“É... um pouco sobre texto, não é? [...] É... tem é, tipo assim, um texto assim que é gramático né?”*.

Na maioria das vezes, no entanto, só se começa a entrar em contato, efetivamente, com o conteúdo que subsidiará toda a entrevista a partir do momento em que lhes é solicitado que expliquem como procedem para diferenciar palavras (ou substantivos, dependendo se eles reconhecem ou não esse termo) com relação ao fato de serem masculinas ou femininas.

A partir desse momento, as explicações variam entre a não existência de noções a respeito, *“Não tenho a mínima idéia”*; as noções de terminação da palavra, *“o cachorro, a cachorra”*; noções de concordância, *“com o o e com o a, a nuvem, a pessoa”* e noções referentes ao sexo dos seres, *“o galo e a galinha, o homem e a mulher”*.

Fato curioso de se observar, não obstante, é que na maior parte das vezes, as noções estabelecidas nesse momento, que antecede a prova escrita, não se

mantêm após a realização da prova, num segundo momento da entrevista. Assim, parece que a realização da prova em si e, posteriormente, da entrevista, pode promover a mudança conceitual, mesmo quando não se consegue atingir, efetivamente, à tomada de consciência da ação.

#### 3.4.2.1 2º momento - Depois da prova

A partir das verbalizações observáveis após a realização da prova escrita, os sujeitos foram analisados no que diz respeito ao nível de conceituação sobre o gênero gramatical que eles possuíam. A partir dessa análise, no que diz respeito à evolução conceitual relacionada ao tema, foi possível delimitar, com base em Piaget (1978), cinco momentos significativos: o nível IA, no qual foram classificados os sujeitos que dominam apenas a noção prévia que envolve a categoria de gênero – o conceito de sexo dos seres; o nível IB, em que os sujeitos demonstraram o domínio de duas variáveis, a noção sexual e a questão da terminação das palavras, com predomínio absoluto da primeira delas; o nível IIA, que marca a passagem para um segundo estágio e caracteriza-se por verbalizações em que as noções de sexo se misturam às noções formais que envolvem a categoria; o nível IIB, em que o sujeito conhece todas as variáveis envolvidas na identificação do gênero, porém não consegue estabelecer as relações entre elas e, finalmente, o estado III, em que a conceituação plena permite a observação da tomada de consciência.

Vejamos, na tabela abaixo (tabela 2), uma síntese de cada um desses estágios:

Tabela 2 – os níveis de conceituação da ação

Nível IA	sujeitos que dominam apenas a noção prévia que envolve a categoria de gênero – o conceito de sexo dos seres.
Nível IB	sujeitos que demonstram o domínio de duas variáveis, a noção sexual e a questão da terminação das palavras, com predomínio absoluto da primeira delas.
Nível IIA	marca a passagem para um segundo estágio e caracteriza-se por sujeitos nos quais as noções de sexo se misturam às noções formais que envolvem a categoria.
Nível IIB	sujeitos que reconhecem todas as variáveis envolvidas na identificação do gênero, porém não conseguem estabelecer as relações entre elas.
Estado III	sujeitos nos quais a conceituação plena permite a observação da tomada de consciência.

Uma outra tabela permite observar o percentual de sujeitos em cada um dos estágios acima descritos (tabela 3):

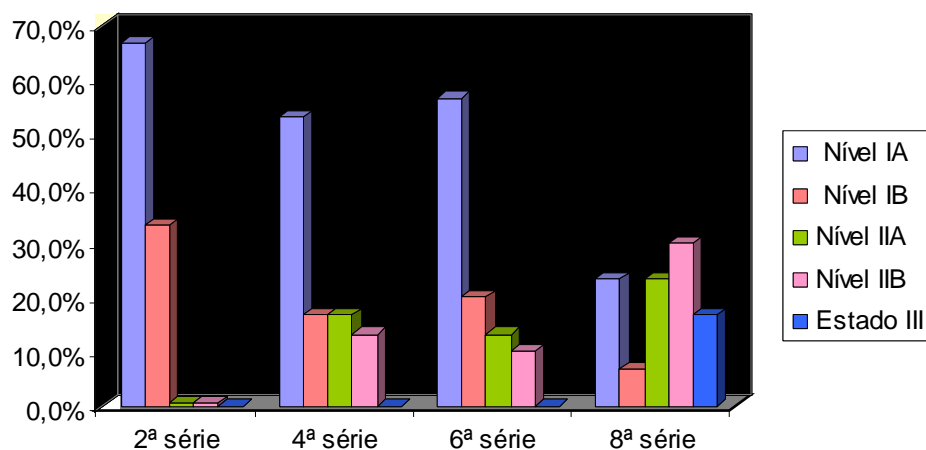
Tabela 3 – percentual relativo aos níveis de conceituação da ação

	2ª série	4ª série	6ª série	8ª série
Nível IA	66,7%	53,3%	56,7%	23,3%
Nível IB	33,3%	16,7%	20,0%	6,7%
Nível IIA	0%	16,7%	13,3%	23,3%
Nível IIB	0%	13,3%	10,0%	30,0%
Estado III	0%	0,0%	0%	16,7%

Os dados revelam que, na 2ª série, o percentual de sujeitos que podem ser considerados de nível IA é de 66,7%, no nível IB de 33,3% e nos demais níveis é de 0%. Na 4ª série, ficaram no nível IA um total de 53,3% dos sujeitos entrevistados, no nível IB e IIA esse percentual caíra para 16,7% e no nível IIB para 13,3%. No estado III não encontramos nenhum sujeito de 4ª série. Na 6ª série, o percentual de sujeitos no nível IA foi de 56,7%, no nível IB de 20%, no nível IIA de 13,3%, no nível IIB de 10% e no estado III de 0%. Na 8ª série, por fim, foi observado um percentual de 23,3% no nível IA, de 6,7% no nível IB, de 23,3% no nível IIA, de 30% no nível IIB e de 16,7% no estado III.

Para uma melhor visualização dos resultados, vejamos esses dados representados no gráfico:

Gráfico 8 - conceituação dos sujeitos



É possível observar (gráfico 7) que há uma tendência extremamente forte, principalmente no que se refere às três primeiras séries investigadas (2ª, 4ª e 6ª séries), entre os alunos, em descreverem suas atividades por meio da noção semântica que diz respeito, principalmente, ao sexo dos seres. Esse fato pode ser observado se analisarmos que a grande maioria dos sujeitos dessas séries foi enquadrada, no que diz respeito ao processo de conceituação das classificações de gênero por eles verbalizadas, nos níveis IA e IB, com predominância bastante forte no primeiro deles.

Considerando que esses níveis marcam a conceituação por meio de noções prévias, como o sexo, em primazia, e a terminação das palavras, esses resultados podem ser considerados marca de uma ênfase semântica, destacada por Câmara Jr. (1980, 1984a/b, 2000), que se constitui um dos maiores problemas inerentes à classificação de gênero, ou seja, o fato de ela ser pensada muitas vezes através de



uma confusão semântica com o sexo dos seres. A respeito disso, o lingüista afirma: “há o afã de equiparar a categoria de gênero com a distinção dos sexos do reino animal” (Câmara Jr., 2000, p.61).

A utilização dos dois tipos de conceitos na elaboração das respostas por parte dos alunos da 2ª série é considerado um desempenho esperado e não parece constituir confusão conceitual. Isto porque estes alunos, ao utilizarem o conceito semântico ou de terminação para responderem às questões de gênero gramatical e justificarem suas respostas, valeram-se de seus conceitos alternativos a respeito deste conteúdo. Para Pozzo (1998), estes conhecimentos fazem parte de uma construção extremamente pessoal de cada aluno e, apesar de não serem muito coerentes do ponto de vista científico, são previsíveis em relação a fatos cotidianos e bastante estáveis, ou seja, resistem fortemente a mudanças.

Miras (1999) ressalta que estes conhecimentos constituem uma base que, sistematizada pela escola, pode vir a se transformar em conhecimento científico. Nesse período escolar, o aluno ainda está construindo as diferenças, as semelhanças e as relações existentes entre as idéias, noções e objetos, e se encontra, portanto, num processo de levantamento de hipóteses sobre os conceitos. A partir das considerações de Miras, trazidas para a análise, e pela observação dos livros didáticos dessa série, verificamos que os alunos não foram submetidos ao ensino escolar do conteúdo, não possuindo, dessa forma, subsídios necessários e/ou suficientes para diferenciação entre o conceito de gênero gramatical e o conceito de sexo dos seres.

Considerando, portanto, que muitos desses alunos estejam iniciando o desenvolvimento de hipóteses sobre o gênero – para, de acordo com Pozzo (1998), no processo de seu desenvolvimento cognitivo irem adquirindo grande parte das

categorias e conceitos que os adultos usam, e, desta forma, poderem dar sentido a tudo que as rodeia – acreditamos que a aproximação com esse tipo de resposta pode não consistir em um problema no que diz respeito ao contexto escolar, no entanto, é marca da influência das noções semânticas e, dessa forma, vem reforçar a afirmação de que, lingüisticamente, a categoria de gênero é extremamente marcada pela confusão conceitual.

Nas demais séries investigadas (4<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries), consideramos esse tipo de conceituação conseqüência de uma confusão conceitual pelo fato de os alunos a partir da 4<sup>a</sup> série já terem entrado em contato com o tema, ou seja, já terem aprendido formalmente o que é e como utilizar o gênero gramatical. Em tese, o ensino escolar deste conteúdo forneceria aos alunos condições para diferenciar o conceito de gênero gramatical e o conceito de sexo dos seres, já que, como já destacamos anteriormente, Pozzo (1998) nos lembra que quanto mais entrelaçada estiver a rede de conceitos que uma pessoa possui sobre determinada área, maior será sua capacidade de estabelecer relações significativas e, dessa forma, compreender os fatos desse campo de conhecimento.

Apesar disto, nossos dados revelam que os alunos de 4<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, principalmente os das duas primeiras, parecem não ter se beneficiado do processo de escolarização. Esses resultados confirmam dados do Saeb (Inep, 2002), segundo os quais os alunos do ensino fundamental não estariam apresentando progresso na construção do conhecimento relacionado à língua portuguesa no decorrer do processo de escolarização.

Passamos a destacar melhor cada um dos níveis mencionados acima.

Nível IA

Os sujeitos do nível IA descrevem sua atividade de classificação nos gêneros masculino ou feminino segundo uma perspectiva extremamente semântica em que predomina a questão sexual. Eis alguns exemplos:

A<sub>2,2</sub>: “Quando você foi classificar PAI, o substantivo PAI, o que você pensou?” *Eu achei que era... é... que era masculino, é claro, né! PAI é masculino! “Por que você acha que PAI é um substantivo masculino?” Porque, quando o homem e a mulher tem um filho, o homem é o pai e a mulher é mãe! “Você acha que é por isso, você pensou nisso?” Uhum. “E como você classificou PAPAGAIO?” Papagaio é porque é papagai-o, entendeu? Papagaio que está aqui é homem. “E se fosse mulher?” Se fosse mulher ia escrever aqui. “No feminino?” Uhum. “Mas você acha que papagaio é homem?” É. “Teve uma criança que me disse que Papagaio é masculino porque termina em o. Você concorda ou discorda?” Concordo. “Concorda?” É verdade, né. É, verdade. “Então você acha que Papagaio é masculino?” É. “Teve uma criança que disse que era masculino e feminino, porque tem papagaio-macho e papagaio-fêmea. Você concorda ou discorda?” Discordo. “Discorda? Você acha que é masculino? Papagaio?” É. “ALEGRIA, como que você pensou?” Porque o homem tem alegria e a mulher também tem alegria. “Então você colocou nos dois, no masculino e no feminino?” É porque os dois tem alegria. “Teve uma criança que me disse que alegria era feminino porque terminava em a. Você concorda ou discorda?” Discordo. Nos dois, porque os dois tem alegria. “Como assim os dois?” Porque o homem, ele pode ter, ele pode ter alegria e a mulher também. “E CONFUSÃO?” Confusão os dois também tem ó... Porque o homem e a mulher também têm seus problemas. “Como assim?” Porque o homem é confuso e também tem gente que também é confusa. Sabe? “Teve uma aluna que me disse que confusão era feminino porque a gente fala a confusão e não o confusão” Discordo porque os dois podem ter confusão. “Teve um outro aluno que disse que é masculino, porque termina em o. Você concorda ou discorda?” Discordo. “Você acha que é masculino e feminino?” É, tem nos dois confusão. Teve algum que disse que era masculino e feminino? “Teve. PRÍNCIPE?” É, é, masculino porque é Príncipe quer dizer homem e princesa quer dizer mulher. É filho do rei e da rainha e a princesa também. “Príncipe é o filho do rei e da rainha e a princesa também?” É mas príncipe quer dizer homem e princesa quer dizer mulher! “E MENINO?” É menino, príncipe é menino. Se fosse princesa eu ia escrever no feminino, mas como é príncipe, né! “Mas a palavrinha MENINO?” É Masculino! “Por quê?” Porque ó, menino termina com o e também ó, me-ni-no, eu sou menino. Se, se fosse menina ia colocar no feminino. “Como assim?” Porque menino termina com o, daí também menino combina mais com homem. “Como assim “combina mais?” Porque menino, homem, combina mais. Não combina? E menina combina com mulher. “Hum, entendi.” Menino quer dizer ... homem! ... Só que bem mais novo! “E JOVEM?” Jovem os dois, tem nos dois porque a mulher pode ser jovem e o homem pode ser jovem. “Na palavra anterior, menino, você me disse que menino era masculino porque termina em o e menina é feminino porque termina em a, né? No caso de JOVEM, termina em em. O que você acha disso? Eu acho que é nos dois porque o homem pode ser jovem e a mulher pode ser jovem. Tipo você, você é jovem não é? Minha irmã é jovem, minha irmã... “E TESOURA?” Tesoura... escrevi mulher. “Como assim?” Porque Tesoura termina com a, mulher usa mais tesoura. “Mulher usa mais tesoura? Hum...” Usa mais, é. (pensa) Ah, tesoura pode ser os dois, né? ... precisa escrever? “Não precisa escrever de novo mas pode me explicar o que você acha?” Agora pensei que eram os dois. “Por que você acha que é os dois agora?” Agora, porque tesoura os dois usa. ... Dá pra escrever? “Teve uma criança que me disse que era feminino porque a gente fala a tesoura e não o tesoura. Você acha que ela está certa ou está errada?” Está errada. “Você acha que está errada?” Eu achava que tava certo mas agora acho que é errado. “Por quê?” Porque os dois usam! “Por quê você achou que estava certo?” Tesoura... no feminino? Ah estava achando... mas agora não. “Por quê?” Porque Tesoura termina com a, mas agora os dois usam a tesoura. “E AMENDOIM?” Amendoim é os dois, porque os dois comem amendoim. “Porque os dois comem amendoim?” É. “Como assim?” O homem e a mulher podem comer amendoim quando tem dinheiro pra comprar! “Quando têm dinheiro pra comprar, o homem e a mulher podem comer amendoim?” É ... “E daí então você colocou nos dois, no masculino e no feminino? Amendoim?” Ahan, ahan, os dois comem amendoim. “Teve uma criança que me disse que Amendoim é no masculino porque é o amendoim e não a amendoim. Você concorda ou discorda?” Discordo porque os dois podem comer amendoim. “E ARTISTA?” Artista é os dois também. Os dois podem ser artista, a mulher e o homem. O artista, a*

*mulher também pode ser artista. ... alguém falou que era masculino que é o artista, né... “Você acha o quê?” Eu discordo, porque os dois podem ser artistas.*

A solução apresentada pelo aluno acima, da 2ª série, manifesta com evidência a ausência inicial de tomada de consciência dos conhecimentos próprios ao exercício de classificação do gênero gramatical. Suas verbalizações demonstram como a noção semântica caracteriza a sua conceituação. Quando o aluno responde ao porque ter colocado pai no masculino justificando que *“quando o homem e a mulher tem um filho, o homem é o pai e a mulher é mãe!”*, por exemplo, fica presente a forte tendência à relação com o ambiente semântico-social no qual ele se estabelece. Para Biderman (1974, p.24), a categoria de gênero faz parte de um tipo de categoria que costuma montar “um sistema de dogmas do inconsciente” que são semi-reais como conceitos; dentro dessa perspectiva, o conceito de sexo dos seres começa a se configurar com um “dogma”, ou seja, um conceito parcialmente aplicável que sobrevive até os dias de hoje na abordagem da categoria de gênero, apesar da força contrária e atuante de sua formalização lingüística.

Esse princípio conceitual é mantido pelo aluno durante toda a entrevista, e respostas como *“papagaio que está aqui é homem”,* ou ainda *“alegria é nos dois porque o homem tem alegria e a mulher também tem alegria”* confirmam essa manutenção.

Vale salientar ainda que, no exemplo acima mencionado, apesar de se estabelecer, a todo momento, uma possibilidade de mudança conceitual por meio das contra-argumentações da entrevistadora, o aluno mantém-se indissolúvel em suas concepções de gênero: *“Confusão os dois também tem ó... Porque o homem e a mulher também têm seus problemas [...] porque o homem é confuso e também tem gente que também é confusa. Sabe?. Essa conservação não consegue ser quebrada nem com a inserção de um terceiro, quando a pesquisadora diz que uma*

aluna teria classificado confusão como feminino justificando o fato de que nós falamos a confusão e não o confusão: *“Discordo porque os dois podem ter confusão.*

Destacando a manutenção do conhecimento prévio do aluno a respeito do tema, podemos destacar, de acordo com Pozzo (1998), que esses conhecimentos constituem uma construção que fora elaborada a partir de vivências pessoais e, apesar de não costumarem ser coerentes do ponto de vista científico, são bastante estáveis, ou seja, resistem fortemente a mudanças.

É possível observar a força desse tipo de conhecimento principalmente no momento em que o aluno se propõe a justificar suas escolhas em substantivos que se referem a objetos, portanto não passíveis de correlação sexual que, no entanto, o aluno estabelece, por exemplo, quando diz *“Tesoura... escrevi mulher, porque tesoura termina com a, mulher usa mais tesoura [...] porque tesoura os dois usam”,* ou ainda quando justifica que amendoim é dos dois gêneros *“porque os dois comem amendoim [...] o homem e a mulher podem comer amendoim quando tem dinheiro pra comprar!”*. Nesse momento, fica marcada também a presença da realidade social.

Observemos outro exemplo:

A<sub>4,15</sub>: *“Você poderia me explicar, em etapas, como que você pensou quando você foi classificar, na prova, o substantivo MÃE?” Mãe? Eu pensei que mãe é... é... que cuida né, que cuida da gente, faz comida, ajuda na tarefa... eu pensei um monte de coisa da mãe. “E você colocou essa palavra em qual quadro, do masculino ou do feminino?” Feminino. “Por quê?” Porque minha mãe ela é legal, é feminino, não tem como ser masculino, porque o pai é mandão, mãe é mais legal. “E COBRA, como você pensou para classificar?” Chata... ruim, amarga, nem um pouco boa. “Você colocou em qual quadro?” Feminino. Feminino só. “Por quê?” Porque cobra não tem como ser macho, só fêmea. “Por quê?” Porque não tem nenhuma cobra que é macho. “E como que você pensou quando você foi classificar o substantivo SAUDADE?” Saudade? Saudade de alguém de longe, de outra cidade, de outro país. Sentindo saudade de ver alguém de novo, dar um abraço. Saudade. “E você acha que saudade é substantivo masculino ou feminino?” É os dois. “Por quê?” Porque saudade é a mesma coisa, tem saudade menino, menina, da mãe, do pai, tem saudade de tudo. Até de cachorro. “E o substantivo ACIDENTE?” Acidente? Ruim. Ruim na vida dos outros, ninguém gosta de acidente. “E você acha que acidente é um substantivo masculino ou feminino?” Ai, é os dois. Os dois também. Porque acontece acidente com mulher e com homem também. “Um aluno me disse que acidente era um substantivo masculino, porque nós falamos o acidente e não a acidente. Você concorda ou discorda?” Discordo. “Por quê?” Porque acidente, ele também é, qualquer pessoa acontece. Homem geralmente bate com a moto, mulher bate com o carro, não dá. Os dois acontece a mesma coisa.*

“RAINHA?” Rainha? Ah, muito rica, tem empregados, uma vida boa, não precisa fazer nada, só ficar parada, mandando. “E como você classificou?” Feminino. “Por quê?” Porque rainha termina com, o homem não tem rainha... é príncipe. Um é príncipe o outro é rainha. Não combina muito, príncipe com rainha, não dá. Então eu coloquei no feminino. “E PROFESSOR?” Professor? Também não dá. Me ajuda, só que também dá bronca, esse professor aí é bem chato. “E você colocou essa palavra no masculino ou no feminino?” No masculino. “Por quê?” Porque professor é com a... o terminio é com r, e professora termina com a, então não dá pra colocar professor no lugar da professora, está errado. “E ATLETA?” Atleta? Pode ser qualquer um o atleta. É um atleta né, joga alguma coisa. “Você colocou em qual quadro?” Masculino e feminino. “Na palavra anterior, professor, você disse que quando termina em a é feminino né. Aqui atleta termina com a e você está dizendo que pode ser masculino e feminino. O que você acha disso?” Às vezes aparece na televisão, fala o atleta e o nome dele, depois fala a atleta e o nome dela. É por isso que dá atleta nos dois. Nos dois quadros, não tem como falar atleta, tem que ser atleta. Nos dois. “RELÓGIO?” É pra ver a hora, só que não dá pra fazer a hora voltar né? Relógio é... é pra ver a hora, não pra ficar brincando. “E você classificou como relógio?” Masculino. “Por quê?” Porque estava escrito relógio e relógio parece que é masculino, e não feminino, porque se fosse feminino também ia ficar estranho né, porque relógio também é no feminino, só que relógio de mulher é uma coisa, de homem é outra. Por isso que eu coloquei no masculino relógio. “Um aluno me disse que relógio era masculino e feminino, porque tanto o homem quanto a mulher podem usar relógio. Você concorda ou discorda?” Também né. Concordo também. “Você ficaria com o masculino, com o feminino ou com os dois?” Os dois. “Um outro aluno me disse que relógio é só masculino, porque nós dissemos o relógio, e não a relógio. Você concorda ou discorda?” O relógio é uma coisa, a relógio é outra. “Pensando em tudo isso, você acha que é masculino, feminino ou os dois?” Nos dois. “Por quê?” Porque tanto o homem como a mulher podem usar relógio, fica bom né. “E HOTEL?” é um lugar das pessoas né, quando não tem casa pra morar se hospeda no hotel. “E como você classificou?” No masculino. “Por quê?” Hotel é com o né, o hotel. Só que aí depois não dá pra colocar hotel, não dá, então tem que colocar nos dois né, porque hotel é tanto pra mulher como pra homem né, os dois podem morar. “Você havia colocado só no masculino, agora você disse que é os dois. Com qual opinião você fica, acha que é masculino ou os dois?” Os dois. “COLEGA?” Legal assim, vai em casa um pouco pra brincar. É... “Como que você classificou?” No feminino e masculino. “Por quê?” Porque é amigo e amiga. Colega não dá pra colocar colega, é nos dois. Não importa, é feminino e masculino. “Teve uma menina que falou que colega é feminino porque termina em a. Você concorda ou discorda?” Discordo! “Por quê?” Porque colega é nos dois, chama o menino de colega e a menina de colega. Não tem diferença.

A entrevista acima, realizada com um aluno da 4ª série, permite a observação da influência semântico-sexual também na conceituação de alunos dessa série. Isso pode ser facilmente verificado em momentos quando se solicitou ao aluno que justifique o que ele pensou quando foi classificar o substantivo mãe: *“Mãe? Eu pensei que mãe é... é... que cuida né, que cuida da gente, faz comida, ajuda na tarefa... eu pensei um monte de coisa da mãe”*. Verificamos, nesse momento, a presença da questão semântica, presença essa que se concretiza ainda mais quando o aluno diz que classificou mãe no feminino *“porque minha mãe ela é legal, é feminino, não tem como ser masculino, porque o pai é mandão, mãe é mais legal”*, demonstrando uma vivência que a faz levar o feminino para o bem e o masculino para o mal, ou ainda em substantivos referente a conceitos abstratos como *saúde*,

que o aluno dissera ter colocado nos dois gêneros porque *“saudade é a mesma coisa, tem saudade menino, menina, da mãe, do pai, tem saudade de tudo. Até de cachorro”*.

Nesse momento, encontramos exemplos da 4ª série, em que, com base na investigação do material didático desses alunos podemos dizer que já há interferência da escola com relação a esse conteúdo, portanto o conceito de gênero gramatical já fora sistematizado para o aluno. No entanto, a utilização dos conhecimentos prévios para conceituação da atividade continua.

De acordo com Câmara Jr. (2000), apesar de a questão da sexualidade ser aplicável a um determinado número de substantivos, principalmente naqueles que se referem a seres do reino animal, mesmo nesse tipo a diferença sexual não é critério absoluto, que dirá em substantivos designativos de “coisas” que, segundo o autor, apesar de apresentarem uma possibilidade de oposição semântica, como é o caso de *o barco, a barca* ou *o ramo, a rama*, nesse tipo de substantivos o que se encontra em maioria absoluta são palavras de gênero único e conceitualmente arbitrário.

Dentro dessa perspectiva, portanto, justificar o gênero do substantivo *acidente* por meio de uma noção como *“acontece acidente com mulher e com homem também”*, parece ser marca de uma ampla confusão de sentidos que se estabelece, desde suas origens, sob a categoria de gênero. Mais interessante é observar, ainda nesse exemplo, que mesmo após a pergunta desafiadora do entrevistador, contra-argumentando com uma terceira pessoa que utilizara a questão do artigo para definir o substantivo *acidente* como sendo do gênero masculino, o aluno mantém sua posição com relação ao gênero desse substantivo: *Discordo [...] Porque acidente,*

*ele também é, qualquer pessoa acontece. Homem geralmente bate com a moto, mulher bate com o carro, não dá. Os dois acontece a mesma coisa.*

**Vejamos como isso se configura em uma outra série:**

A<sub>8,30</sub>: “Você poderia me explicar como que você pensou, quando você foi classificar o substantivo MULHER?” *Eu só coloquei, mulher assim eu chutei.* “Você não sabia dizer se era masculino ou feminino? Não. Agora masculino assim não deu muito trabalho. “O que você acha que mulher é, masculino ou feminino?” *Feminino.* “Por quê?” *Ah, não sei. Por que deve ser isso.* “Você acha que teria como mulher ser masculino?” *Não.* “Não? E JACARÉ?” *Masculino.* “Masculino? Por quê?” *Ah, não sei.* “Teve um menino que me disse que jacaré era masculino e feminino, porque existe jacaré macho e o jacaré fêmea. Você concorda ou discorda?” *Ah eu concordo, porque eu não sei...* “Você não sabe?” *Como fala jacaré?* “Então você concorda?” *Concordo e isso está certo ou errado?* “O que você acha? Você acha que da mais certo jacaré também no feminino ou só no masculino, como você colocou?” *Ai, masculino.* “Por quê?” *Ai jacaré, jacaré tem mais assim sabe, dá mais impressão de ser masculino.* “Você acha que da mais impressão de ser masculino?” *É.* “E LIBERDADE, como você classificou, em que pensou?” *(Pensa bastante) Ai.* “Onde você colocou?” *No homem.* “Por quê?” *Ah, não sei. Essa eu não sei dizer.* “Teve um menino e uma menina que me disseram que liberdade podia ser tanto masculino quanto feminino, porque tanto o homem quanto a mulher podem ter liberdade, você concorda ou discorda?” *Concordo.* “Concorda?” *Eu também pensei em colocar nos dois. Teve um que eu também coloquei.* “Por que você não colocou? Qual foi sua opinião?” *Ah eu coloquei só no homem, porque eu pensei assim que tipo, homem tem mais liberdade do que a mulher.* “Ah, entendi. É por isso que você colocou no masculino?” *É.* “Você acha então que é masculino?” *É.* “DIAMANTE?” *Diamante eu coloquei acho que só na mulher.* “Por quê?” *Também não sei.* “Como assim? Alguma coisa deve ter te levado a colocar no feminino, né?” *Mulher gosta mais de diamante.* “Teve um menino que me disse que diamante era masculino porque a palavra termina em e, você concorda ou discorda?” *(Pensou bastante)...* *Ah, essa eu não sei.* “O que você acha? Masculino ou feminino?” *Ah eu acho que é feminino.* “E como você pensou para classificar o substantivo EMBAIXADOR?” *Masculino.* “Por quê?” *Embaixador. Porque... está na cara que... dá pra notar que embaixador é masculino.* “Acha que na cara já dá pra notar?” *Aham.* “Você acha que tem como embaixador ser feminino?” *Não.* “E PASSAGEIRO?” *Masculino também.* “Por quê?” *Porque passageiro porque mulher é passageira.* “O que você acha?” *Ah eu acho assim, da impressão de ser mais masculino.* “Como que é essa impressão assim?” *Por causa do modo de partes da palavra.* “MOTORISTA?” *Eu acho que tem que ser nos dois, porque tanto o homem quanto a mulher podem ser motorista.* “Teve um menino que me disse que motorista era feminino porque termina em a, você concorda ou discorda?” *Ah eu discordo porque não tem outro tipo.* “Não tem outro o quê?” *Motorista serve pros dois não serve? Por que como vai chamar a mulher de motorista?* “CANDELABRO?” *Ah esse eu não coloquei em nenhum dos dois.* “Por que não?” *Porque nem sei que que é.* “Mesmo sem saber o que é se você tivesse que optar por um dos dois, qual que você acha que ficaria melhor?” *(Longo silêncio) ah, no homem.* “Por quê?” *Ah não sei.* “Teve um menino que me disse que CANDELABRO era masculino porque termina em o, você concorda ou discorda?” *Concordo.* “Concorda? Você acha que seria masculino? Já teve outro menino que me disse que candelabro era nos dois porque tanto o homem quanto a mulher poderiam usar, você concorda ou discorda? Não vou nem te responder essa, porque eu nem sei o que é candelabro.” “E NUVEM?” *Ah não sei também chutei, coloquei mulher.* “Por quê?” *Ah não sei, eu chutei.* “Chutou? Teve uma menina que me disse que era no feminino porque você diz a nuvem e não o nuvem, você concorda ou discorda?” *Concordo.* “E INTÉRPRETE?” *Eu coloquei no homem, só que pra mim serve tanto para o homem quanto para a mulher.* “Por quê?” *Porque é uma condição que tanto o homem quanto a mulher podem usar.* “Você colocou no masculino então por quê?” *Ah porque assim eu coloquei no masculino porque os amigos do meu pai têm essa profissão daí eu coloquei mais como masculino, porque as mulheres quase não tem essa profissão.*



Esse exemplo, de um aluno da oitava série, demonstra que, apesar de em bem menor quantidade de casos, a confusão conceitual entre o gênero gramatical e o sexo dos seres se estabelece até mesmo no último ciclo do ensino fundamental, momento em que, em tese, o aluno já deveria ter estabelecido as diferenças entre esses conceitos.

Sempre podem existir conhecimentos prévios a respeito do novo conteúdo a ser aprendido, pois, de outro modo, não seria possível atribuir um significado inicial ao novo conhecimento, não seria possível a sua “leitura” em uma primeira aproximação. O problema que se coloca no caso da aprendizagem escolar, segundo Pozzo (1998), não é tanto a existência ou não de conhecimentos prévios, mas o estado desses conhecimentos. Diante de um novo conteúdo de aprendizagem, os alunos podem apresentar conhecimentos prévios mais ou menos elaborados, coerentes ou pertinentes, mais ou menos adequados ou inadequados em relação a esse conteúdo.

No caso do aluno aqui observado, os conceitos que ele possui a respeito do tema se mostram ainda pouco elaborados. Esse fato fica evidente nas contínuas dificuldades apresentadas pelo sujeito, além de as respostas que evidenciam a compreensão de gênero apenas por meio da visão sexual. No que diz respeito a esse âmbito, podemos mencionar o momento em que é solicitado ao aluno que ele justifique sua escolha com relação ao substantivo liberdade e ele responde que teria colocado no masculino: *“Ah eu coloquei só no homem, porque eu pensei assim que tipo, homem tem mais liberdade do que a mulher”*. Essa resposta, aliada ao fato de ele ter justificado que diamante era um substantivo feminino *“porque mulher gosta mais de diamante”*, além de explicitar a correlação semântica sexual, deixa claro ainda uma visão da situação econômica e moral que opõe as mulheres dos homens

e que permeia as mais diversas sociedades desde os primórdios da humanidade, a questão da hierarquia de valores remete também à distinção sexual, entrecruzando-se, portanto, as noções semânticas de sexo e de hierarquia – inferioridade/superioridade.

Com o intuito de reforçar a presença da visão sexual nas classificações do aluno acima, podemos observar que há uma tendência, em suas respostas, à substituição do termo feminino pelo termo “mulher”, ou do termo masculino pelo termo “homem”, em uma visão que pode ser considerada sinonímica: *“eu coloquei no homem, só que pra mim serve tanto para o homem quanto para a mulher (grifo nosso)”*.

Considerando o fato destacado por Jespersen (1924) de que alguns substantivos têm o seu gênero determinado, em suas origens, pelas funções sociais a que eles remetem, ou seja, para nomes de cargos socialmente aplicáveis a mulheres, os substantivos costumam ser classificados como femininos e nos referentes a profissões masculinas costuma-se aplicar o gênero masculino, podemos observar que essa noção pode ser encontrada ainda nos dias de hoje, como fica claro quando o aluno diz que classificara intérprete como masculino *“porque os amigos do meu pai têm essa profissão daí eu coloquei mais como masculino, porque as mulheres quase não tem essa profissão”*. É possível perceber a marca da influência também dessa noção semântica.

Nível IB

Enquadramos no nível IB os sujeitos que descrevem sua atividade de classificação de gênero gramatical por meio de dois critérios essenciais que entram em conflito a todo momento: a questão sexual e a terminação das palavras. A

questão sexual, no entanto, se sobrepõe ainda à terminação, na representativa maioria das vezes, porém, a tênue linha que separa esse nível do anterior é justamente o fato de os alunos trabalharem com a influência de duas variáveis. Enquadramos nesse nível ainda alguns casos raros em que o sujeito conceitua sua ação por meio da observação das letras que compõem todo o substantivo.

Observemos alguns exemplos desse nível:

A<sub>2,19</sub>: "Você poderia me explicar como que você pensou quando teve que classificar o substantivo PAI?" *Pela letra do i. Pela última letra que é i.* "Você colocou em qual quadro?" *No masculino.* "E PAPAGAIO?" *É por causa que termina com o.* "E você colocou em qual quadro?" *Masculino.* "Teve um aluno que me disse que papagaio era nos dois quadros, no masculino e no feminino, porque existe papagaio macho e papagaio fêmea. Você concorda ou discorda?" *Discordo, porque a papaga..., a fêmea deveria ser papagaia.* "ALEGRIA, como que você pensou quando foi classificar alegria?" *Por causa que termina com a.* "Onde você colocou?" *No feminino.* "Teve uma pessoa que me disse que alegria poderia ser tanto no feminino, quanto no masculino, porque alegria tanto o homem como a mulher podem sentir. Você concorda ou discorda?" *Concordo.* "E agora você colocaria nos dois ou você manteria só no feminino?" *Só no feminino.* "Então você não concorda com ele que poderia ser nos dois?" *Não.* "Você acha que é só no feminino?" *É.* "E CONFUSÃO?" *No masculino.* "Por quê?" *Porque termina com o.* "Teve um coleguinha seu que me disse que confusão poderia ser no masculino e no feminino, porque tanto a mulher quanto o homem fazem confusão, você concorda ou discorda?" *Discordo.* "E PRÍNCIPE?" *No masculino.* "Por quê?" *Porque termina com o, desculpa, porque termina com e.* "Você acha que sempre que termina com e é masculino?" *Áham.* "E MENINO?" *Porque termina com o.* "Daí você colocou em qual quadro?" *Masculino.* "E JOVEM?" *Os dois.* "Por quê?" *Porque é uma pessoa, a menina pode ser jovem e o menino também.* "TESOURA?" *Porque termina com a.* "Você colocou onde?" *No feminino.* "E AMENDOIM?" *Umm... no feminino. Porque termina com a. Não porque termina com im.* "Você colocou no feminino?" *Não, no masculino.* "Por quê?" *Porque termina com m.* "Um aluno me disse que amendoim é masculino porque nós falamos o amendoim, e não a amendoim. Você concorda ou discorda?" *Discordo.* "ARTISTA?" *No feminino.* "Por quê?" *Porque termina com a.* "Um menino me disse que artista era masculino e feminino, porque tanto o homem quanto a mulher podem ser artistas. Você concorda ou discorda?" *Discordo.*

Como podemos perceber por meio do exemplo de um aluno da 2ª série, os sujeitos desse nível ainda justificam, à semelhança com o nível anterior, suas respostas por meio da noção semântico-conceitual, principalmente no que se refere ao sexo dos seres, como é possível perceber no momento em que, ao pesquisador mencionar que uma terceira pessoa teria dito que *alegria* poderia ser tanto no feminino quanto no masculino porque alegria tanto o homem como a mulher podem sentir, o aluno concorda com o terceiro: "Teve uma pessoa que me disse que alegria

poderia ser tanto no feminino, quanto no masculino, porque alegria tanto o homem como a mulher podem sentir. Você concorda ou discorda? *Concordo*”.

No entanto, uma outra variável relacionada às classificações de gênero encontra-se bastante presente na entrevista acima, a questão da terminação das palavras. Essa questão pode ser facilmente verificada nos momentos em que o aluno justifica suas escolhas, por exemplo, do gênero do substantivo pai, “*pela letra do i. Pela última letra que é i*”, ou do substantivo papagaio “*por causa que termina com o*”, assim como do substantivo confusão.

É fato, para vários estudiosos do tema, que a terminação teria algum tipo de influência sobre a identificação do gênero nas palavras, tanto que não poucos livros que fazem menção a esse conteúdo, principalmente os compêndios gramaticais, costumam oferecer uma lista de palavras que, segundo sua terminação, devem obedecer a uma classificação de gênero específica<sup>21</sup>.

Ao esclarecer a fragilidade desse conceito e mesmo a complexidade que sua adoção pode acarretar, Câmara Jr (1984b) propõe que, como forma de simplificação dos estudos sobre o gênero, as gramáticas poderiam ensinar o gênero nos nomes substantivos por meio do artigo, com base na forma masculina ou feminina que eles sempre exigem. Dessa forma, para o autor, excetuando os poucos casos que podem ser mencionados em apenas um quadro de alomorfes, o restante dos substantivos devem ser pensados por meio de três tipos distintos que mencionamos anteriormente, aqueles de gênero único sem flexão e os de dois gêneros sem e com flexão.

Tomando como base essa simplificação, os sujeitos que se utilizaram de conceitos relacionados à terminação das palavras para procederem às justificativas

---

<sup>21</sup> Esse trabalho com o tema pode ser observado, por exemplo, na gramática de Pasquale e Ulisses (1998, p.218-223).

de suas escolhas foram enquadrados, juntamente com os que utilizaram o conceito de sexo dos seres, em um primeiro estágio da conceituação do gênero gramatical, haja vista suas semelhantes fragilidades enquanto critérios para tal.

Analise mais um exemplo de sujeito desse nível:

A<sub>4,6</sub>: “Você poderia me explicar, em etapas, como que você pensou quando você foi classificar, na prova, o substantivo MÃE?” *Que eu pensei? Ah... eu pus no feminino, mais não pensei nada. Porque mãe é mulher, e pai é masculino. Daí eu pus no feminino. “COBRA, você sabe como me explicar?” Ah, eu tava em dúvida e coloquei no feminino. “Por que você colocou?” Porque eu achei que combinava mais no feminino cobra. “Por quê?” Ah porque assim... ah eu não sei explicar. Porque eu achei assim que... ah, não sei. “Teve uma colega sua que me disse que cobra era feminino porque terminava em a. Você concorda ou discorda?” Concordo mais ou menos. “Por quê?” Cobra no masculino não tem um nome, aí eu acho que não tem um nome no masculino. Aí eu coloquei no feminino. “E como que você pensou quando você foi classificar SAUDADE?” Saudade eu coloquei nos dois. “Por quê?” Por causa que não é nem masculino e nem feminino... você sentir uma saudade de alguém, qualquer pessoa pode sentir. Ah, saudade é um sentimento... que a pessoa, os dois, os dois lados podem sentir. “Lá no começo você me disse que ele era masculino porque terminava em e ela era feminino. E agora saudade termina em e, como você explicaria?” É um sentimento, eu acho que é os dois porque é um sentimento. “E ACIDENTE?” Acidente... eu coloquei no masculino. “Por quê?” Ah eu coloquei no masculino porque... eu acho que dá... parece mais pro lado masculino. “Como assim “parece mais pro lado masculino”? Por quê?” Por causa que... às vezes é uma coisa que acontece... ah, eu acho que também pode ser pros dois lados, mais eu coloquei no masculino porque eu achei que ia ser melhor. “Por quê?” Não sei. “Teve uma colega sua que me disse que acidente era masculino porque termina em e. Você concorda ou discorda?” Ah...é... também por causa disso... mas acidente também pode acontecer no feminino. “RAINHA?” Rainha eu coloquei no feminino por causa que rainha é mulher e rei é masculino. Daí eu coloquei feminino. “Teve um aluno que falou que rainha é feminino porque terminava em a. Você concorda ou discorda?” Concordo. “E no caso do rei, que você disse que é masculino?” Por causa que... ah, rei eu acho que é masculino por causa que... ah, porque rainha é feminino, rei é masculino. E ele termina em e também. “Termina em i?” E. rei. Termina com , né, ah, mas eu acho que é masculino rei. “E PROFESSOR como que você pensou?” Professor é masculino. “Por quê?” Por causa que professor é masculino e professora é feminino. “Por quê?” Porque... (pensa muito)... “Um colega seu que me disse que professor é masculino porque nós falamos o professor, e não a professor. Você concorda ou discorda?” Concordo. “Por quê?” Eu concordo porque é... o que ele falou. “Como assim?” Porque... professor...ah, igual ele falou, o professor e não a professor. Agora assim, professora a gente fala a professora. Eu acho isso. “E ATLETA?” Atleta...eu coloquei no... eu coloquei no feminino. “Por quê?” Porque acho que está mais pra cara. “Como assim “mais pra cara”?” Á...porque termina com a também, atleta. “Você acha que existe o atleta?” Ah, eu acho que existe. “RELÓGIO?” Relógio eu coloquei no masculino... porque termina com o também. “Teve uma menina que me disse que colocou no masculino e no feminino, porque tanto homem quanto mulher usam relógio. Você concorda ou discorda?” Concordo. “Por quê?” Ah, porque assim, relógio não está... definindo o que é, se é masculino ou feminino. “Como assim “não está definindo”?” Porque tipo assim, rainha está já definindo como feminino, agora rei, está no masculino, agora relógio não está definindo, não existe o masculino, ou o feminino do relógio. “HOTEL?” Hotel eu coloquei no masculino. “Por quê?” Porque... ah, eu acho que combina mais.. “COLEGA?” Colega eu coloquei no feminino, porque colega é uma colega, uma amiga, não amigo. Então é uma colega, uma colega. “Você acha que pode ser ou não o colega?” O colega?... aí... eu acho que não.*

Como podemos observar, o sujeito acima (de 6ª série), à semelhança do sujeito anterior, mistura, em suas conceituações, os conhecimentos sobre gênero

relacionados à questão sexual e à questão da terminação. No momento em que justifica sua opção por colocar saudade nos dois quadros dizendo que é *“Por causa que não é nem masculino e nem feminino... você sentir uma saudade de alguém, qualquer pessoa pode sentir. Ah, saudade é um sentimento... que a pessoa, os dois, os dois lados podem sentir”*, referindo-se a um substantivo abstrato, portanto não passível de correlação sexual, acaba por estabelecer a confusão conceitual.

É curioso notar, no entanto, que, em outras palavras em que também não é possível a relação com a questão sexual, como as relativas a objetos, o aluno justifica suas escolhas por meio da terminação das palavras: *“Relógio eu coloquei no masculino... porque termina com o também”*; *“Ã...porque termina com a também, atleta”*; *“Ah, porque rainha é feminino, rei é masculino. E ele termina em e também”*. Fica claro, portanto, a utilização, de forma variada, dos conhecimentos mencionados.

#### Nível IIA

A partir desse nível, no qual se inicia o estado II, começam a aparecer os desequilíbrios na conceituação dos sujeitos ao se depararem com os substantivos diversos. O nível IIA, portanto, corresponde às verbalizações em que o sujeito mescla a questão semântico-sexual com outras noções que vão além da terminação, como, por exemplo, alguns princípios de percepção da questão da concordância.

Vale destacar que na maioria dos casos a justificativa sexual está presente na conceituação de palavras que fazem referência a seres animados, em oposição às outras marcas que, na maioria das vezes estão presentes nas justificativas de substantivos referentes a “coisas”.

Os poucos desequilíbrios observados nesse estágio, apesar de marcarem a passagem do sujeito para um segundo estado de conceituação do gênero gramatical, são tênues. Portanto, os sujeitos desse nível ainda se encontram afastados do processo de tomada de consciência, ou seja, da conceituação plena da atividade.

Com base nos dados estatísticos levantados anteriormente (tabela 2), com relação ao percentual dos alunos de cada série em cada um dos níveis, é interessante salientar que apenas a 4ª, a 6ª e a 8ª séries apresentam sujeitos nesse nível de conceituação, tendo em vista que na 2ª série só foram encontrados os níveis do primeiro estado, nível IA e nível IB.

Vejamos um exemplo de um aluno da 6ª série:

A<sub>6,20</sub>: "Você poderia me explicar assim, como você pensou quando foi classificar o substantivo **HOMEM?**" *Homem, porque assim eu coloquei assim, não achei tanta diferença porque alguns eu sei a diferença que é um homem o contrário mulher. Daí eu pensei só o contrário. "Homem você colocou em qual quadro, masculino ou feminino?" Masculino. "O que você pensou, assim?" Homem foi por causa do sexo masculino, e a mulher do sexo feminino. "E BORBOLETA?" Ah, feminino. "Por quê?" Porque normalmente... o masculino seria um. Ah, não sei explicar direito mas... borboleta daí, acho que não existe masculino né? "Teve um colega seu que me disse que borboleta, ele colocou nos dois porque disse que existe borboleta macho e borboleta fêmea. "Você concorda ou discorda?" Não...é, separa o gênero da borboleta. " E TRISTEZA?" É feminino, né? "Por quê?" Porque ao contrário acho que é...acho que dá do mesmo jeito feminino, dá, acho que é masculino, daí o sentido, não é visto muito masculino. "Acha que não é visto masculino? Como assim o "sentido"?" Ah, como fala... sentido.....daí..... ah, normalmente acredito que sente de emoção é... quando termina com a, né? Deve ser feminino daí... "DENTE?" Masculino. "Por quê?" Porque daí ...vamos supor...no feminino pode se falar com dente porque daí eu.....dente só pode ser masculino. "Teve um colega seu que me disse que dente poderia ser masculino e feminino porque tanto homem quanto mulher têm dente. Você concorda ou discorda?" Discordar não dá porque qualquer um dos dois tem só que daí normalmente eu posso falar "o dente" porque nunca vi falar "a dente" ou no mínimo só se falar "a denta" daí, só que dão essa palavra não é muito. "Mas então você discorda que é masculino e feminino, ou concorda?" É ...normalmente eu falo que é por causa que seja apenas masculino. "ATOR?" Masculino porque se for feminino é atora. "COMPANHEIRO?" Masculino porque. Aí no feminino você vira companheira. "E DENTISTA?" Masculino, ou então.... os dois. " Por que os dois?" Porque é masculino acho que não existe "dentista" daí seria..... os dois seria do mesmo gênero só que daí a palavra só que daí a diferença é pra diferenciar tem que colocar o antes da palavra. "Teve um colega seu que disse que dentista é só feminino porque termina com a. Você concorda ou discorda?" Discordo. "Discorda? Por quê?" Porque.....dentista diz que. Tem homem e mulher de dentista e, nunca ouvi falar que masculino seria falado como "dentista" "E VIDA?" Feminino. "Por quê?" Bem, eu acho que a vida é pra masculino e pro feminino só que daí "a vida" termina com a e é não fala é masculino a vida...não pode falar nem "o vida". "Um colega seu disse que vida era pros dois que tanto o homem como a mulher tem vida, você concorda ou discorda?" Pode é fala assim mas é mas na frase é feminino... "Mas esse você acha que é o que?" A vida daí é feminino. "Cartaz?" Masculino."Por quê?" Porque, cartaz não é nem.....é um objeto que é..... e também você falar "a cartaz" ficaria esquisito assim seria.....masculino seria melhor assim. Praticamente seria masculino ,*

daí. “E REPÓRTER?” Os dois. “Por quê?” Por que...é masculino é.... repórter....daí não pode existir a palavra é...já que ao termina com a nem com o então seria pros dois. Existe pro sexo masculino e feminino os dois.

Percebe-se, primeiramente, que o sujeito interrogado sobre a realização da atividade manifesta, no decorrer da entrevista, alguns pontos de desequilíbrio com relação aos conceitos prévios sobre os gêneros masculino e feminino que possuía.

No início da entrevista, ao apresentar substantivos relativamente de fácil identificação por meio do conceito sexual, o aluno parece apresentar esse conceito de maneira bastante marcada. Isso pode ser observado no momento em que diz que o substantivo homem é masculino “*por causa do sexo masculino, e a mulher do sexo feminino (grifos nossos)*”, pois a própria utilização do termo “sexo” em um exercício desse tipo é marca forte da noção sexual que envolve o tema.

Apesar de essa visão sexual tender a se repetir no decorrer da entrevista, em alguns momentos – principalmente em palavras em que não é possível estabelecer correlação sexual – o sujeito do nível IIA já é capaz de utilizar-se de outros argumentos que não mais o semântico e o relativo à terminação para justificar suas respostas.

Ao se deparar com substantivos como *vida*, por exemplo, que por não ser referente a um ser animado não possui sexo, o aluno entra em conflito com o fato de não ter certeza de ser esse um substantivo feminino ou dos dois gêneros: “*eu acho que a vida é pra masculino e pro feminino só que daí “a vida” termina com a e é não fala é masculino a vida...não pode falar nem “o vida”*”. Fato semelhante ocorre quando lhe é pedido para identificar o gênero de *borboleta*, identificação que ele parece não conseguir explicar claramente, apesar de possuir a noção de o substantivo em questão ser feminino: “*Ah, feminino [...] Porque normalmente... o masculino seria um... Ah, não sei explicar direito mas... borboleta daí, acho que não*



*existe masculino né?*". Observemos que, apesar de achar que borboleta é um substantivo que não pode ser masculino, de apresentar essa noção e demonstrar bastante segurança no manuseio do critério sintático, ele não consegue justificar esse fato adequadamente.

Apesar desses desequilíbrios, a justificativa permanece presente e parece manter-se, nesse nível, ainda bastante forte: *"repórter....daí não pode existir a palavra é...já que não termina com a nem com o então seria pros dois. Existe pro sexo masculino e feminino os dois."*

Agora passemos a observar uma aluno da 8ª série:

A<sub>8,11</sub>: "Você poderia me explicar, em etapas, como que você pensou quando você foi classificar, na prova, a palavra MULHER?" *Mulher?... ah, é feminino. Porque é a mulher, feminino, por aí. "Como assim?" (Pensa) ah, porque se fosse homem eu ia colocar no homem, porque já sabe que é masculino, mulher... ah, a mulher, se fosse o homem, o mulher, não dá. "E como que você pensou quando você foi classificar JACARÉ?" Jacaré? Não lembro, só ia colocar jacaré, aí.. "Houve uma menina que colocou nos dois o jacaré, no masculino e no feminino,... que podia existir jacaré-macho e jacaré-fêmea. Você concorda ou discorda?" Tem gente que fala que jacaré feminino tem outro nome. Agora eu falo que é jacaré mesmo. ...é conforme a gente que escolhe. "Você colocou no masculino, ela colocou nos dois, o que você acha que é mais correto no seu ponto de vista? Pôr nos dois ou só no masculino?" Masculino. Só no masculino. "Como que você pensou quando você foi classificar LIBERDADE?" Liberdade?... por causa do a né, no come... antes da palavra. Não seria o liberdade, acho que seria a liberdade. "Teve uma menina que colocou nos dois também e disse que a liberdade tanto o homem quanto a mulher podem ser livres, podem ter liberdade. Você concorda ou discorda?" Concordo. "Concorda com o quê, que pode por nos dois ou que é só feminino?" Concordo que é nos dois. "Acha que é nos dois?" "... então você mudaria sua opinião?" Sim. "E DIAMANTE? Como você pensou para classificar?" Diamante? No masculino também. "Por quê?" Por causa do o também. "Por causa do o também? Como assim?" Por causa que se colocar só diamante então não ia dar certo. Por exemplo, você fala o homem. "No começo você me disse que você prestava atenção no final da palavra, né? Jogador, jogadora, né? No caso de diamante, que termina em e, o que você acha?" O que eu acho?que aí é o começo né... o a e o o antes da palavra. "E a terminação nesse caso, como que fica?" Ah, o que der certo vai ser no final. "Como?" Assim, se o a der certo, a diamante, ver o que combina mais... "E EMBAIXADOR?" Ah também... tem ver se a vai a embaixador, agora no feminino aí não. Como você acha que é o feminino? A embaixa ... (pausa) embaixatriz?(pausa) "E PASSAGEIRO? Como você pensou?" Daí essa termina com a daí eu fiz passageira, no feminino. "Ah tá o feminino de passageiro." É "E MOTORISTA?" Nos dois. "Nos dois por quê?" Por causa que tem o motorista e a motorista... motorista pra feminino... não tem. "Houve um aluno que me disse que motorista é só feminino, porque termina em a. Você concorda ou discorda?" Discordo. "Discorda? Você acha que é nos dois?" É. "E CANDELABRO?" Candelabro ... é no masculino. "Por quê é no masculino? Por causa que não dá pra ser a candelabro. "Teve um aluno que me disse que candelabro era nos dois, que tanto o homem quanto a mulher podem usar o candelabro. Você concorda ou discorda?" Ah, não é porque os dois usam que, o feminino, no homem, o masculino, podem os dois usarem e serem o certo. "Nesse caso você acha que é no masculino, no feminino ou os dois?" No masculino. "Por que mesmo?" Por causa do o. " Do o antes ou do o no final?" Do o antes. "No caso da LIBERDADE você tinha concordado que era nos dois né? Você continua achando que era nos dois?" Continuo. "E NUVEM?" No feminino. "Por quê?" Por causa do a. Antes da palavra. "E nesse caso a terminação, o que você pensou?" No caso da terminação, os dois terminar em a ou*

*em o, vou ver antes da palavra. "Como você classificou INTÉRPRETE?" Aí é nos dois. "Por quê?" Porque tem a intérprete e o intérprete "Como assim?" Porque não tem só no masculino, o intérprete. Tem a intérprete também.*

O primeiro fato notável nesse exemplo é o alto percentual de êxito prático encontrado no sujeito de 8ª série, que consegue, por meio das tentativas, encontrar o gênero gramatical da maioria dos substantivos investigados.

Por outro lado, e marcando justamente a oposição de êxito destacada por Jean Piaget entre a realização de uma atividade, ou seja, a ação, e a sua conceituação em termos da compreensão, esse sujeito ainda não consegue estabelecer relações que possibilitem a aproximação da tomada de consciência de sua atividade.

Ele mistura, no decorrer de suas justificativas, conceitos semânticos e conceitos relativos à concordância a todo o momento. Isso pode ser observado, por exemplo, quando ao justificar suas escolhas com relação ao substantivo "mulher", ela diz que é feminino *"Porque é a mulher, feminino, por aí. [...] ah, porque se fosse homem eu ia colocar no homem, porque já sabe que é masculino, mulher... ah, a mulher, se fosse o homem, o mulher, não dá"* e, logo após, ao justificar a escolha do feminino para liberdade, a aluna utiliza a relação da concordância com o artigo: *"Liberdade?... por causa do a né, no come... antes da palavra. Não seria o liberdade, acho que seria a liberdade."*

Na seqüência, quando o entrevistador utiliza-se da opinião de um terceiro para dizer que liberdade fora classificada nos dois gêneros segundo uma justificativa de que tanto o homem quanto a mulher podem ser livres, a aluna demonstra um movimento de retorno ao conceito semântico, pois muda de opinião e diz concordar com o fato de liberdade ser um substantivo dos dois gêneros.

Em seguida, mantendo a seqüência de variação no que diz respeito aos argumentos por meio dos quais a aluna justifica suas escolhas, há o retorno ao conceito da concordância com o artigo, verificado por meio das seguintes verbalizações: *“Diamante? No masculino também [...] por causa do o também”; “Nuvem no feminino por causa do a. Antes da palavra”.*

Esse movimento se mantém e justifica o fato de o sujeito entrevistado ter sido classificada no nível IIA da conceituação da ação de identificação do gênero dos substantivos.

#### Nível IIB

É a partir do nível IIB que se começa a vislumbrar o princípio da tomada de consciência. Nesse momento, portanto, apesar de ainda não se atingir a mudança conceitual em seu estado pleno, ocorre a presença de vários desequilíbrios que parecem levar a tal estado.

Já se pode notar a percepção de algumas relações, principalmente de ordem da concordância, mas o aluno ainda não dá conta de todas as variáveis que envolvem o processo de identificação do gênero gramatical, e ainda acaba recaindo, apesar de mais raramente, na questão sexual.

A<sub>8,3</sub>: *“Você poderia me descrever em etapas, como você foi pensando quando classificou o substantivo MULHER?” Ah, eu fui pensando... que nem eu falei pra você... eu penso... o o é masculina e a... tipo...a nuvem, acho que é feminino. É... a liberdade, acho que é feminino. Masculino... bigode, acho que é masculino, o bigode...o desesperado, desesperada... acho que é assim. “Quando você viu o substantivo MULHER na prova e você tinha que classificar no feminino ou no masculino. Como que você pensou, pra colocar no feminino?” Porque a mulher ela é feminina. Já vem a mulher, não tem o, o mulher. A mulher. “E JACARÉ, como você pensou?” Jacaré... pensei... o jacaré. “Teve um aluno que me disse que jacaré é uma palavra que pode ser tanto feminino quanto masculino, porque pode ser jacaré macho e jacaré fêmea...” É... “Você concorda ou você discorda?” Ah, é... tipo, tem um zoológico, você vai perguntar: é jacaré fêmea ou macho. Se vai responder a jacaré? Ou não, é o jacaré? “Como assim?” Assim, o cara fala é... é fêmea, mas aí ele fala o jacaré. Aí perguntei se ta certo ou errado assim? “O que você acha?” Pra mim acho que é certo. “É certo o quê?” Falar o jacaré. Porque eu nunca falei a jacaré... assim. “Mas você concorda ou discorda que pode ser masculino e feminino?” Eu concordo, mas... tem uma parte que eu não concordo. “Qual é a parte que você não concorda?” É... ah, tem feminino também mas... a jacaré, acho que jacaré, assim,*

tem que ser o jacaré. “Então você acha que é masculino, feminino ou os dois?” *Masculino.* “Por quê?” *Oh, eu penso assim que é o animal. Não importa se é masculino ou feminino, é o jacaré.* “E LIBERDADE, como você classificou? Como você foi pensando?” *Liberdade é pros dois, assim...(pensa)* “Como que você pensou?” *A, a liberdade.* “Você classificou em qual quadro?” *No feminino.* “Por quê?” *Tipo é... os escravos... eles comemoravam falando a liberdade. Então, pensei assim e coloquei no feminino. A palavra, a liberdade. Eu penso assim.* “E DIAMANTE, como que você pensou?” *Eu penso que é masculino mas, a outra eu também penso que é feminino. A diamante, o diamante. Assim.* “Você classificou nos dois?” *É.* “Por quê?” *(Pensa) Não sei explicar.* “Teve um aluno que me disse que diamante era masculino porque a palavra termina em e. Você concorda ou discorda?” *Eu concordo.* “Você tinha me dito que podia ser masculino e feminino...” *É, mas... eu não sei direito... eu coloquei no masculino.* “Por quê?” *Não, igual o menino falou... termina em e.* “E porque você concorda com isso?” *É que eu estava indeciso entre diamante... em colocar ou masculino ou feminino. Daí eu resolvi colocar em masculino.* “Por quê?” *Porque eu nunca ouvi falar em a diamante, eu só, que nem falei pra você, falo... tipo masculino pra mim, começa com o, igual minha mãe fala... que nem eu falo que é o beija-flor, ela fala, ela já sabe, é a beija-flor, por que ela fala que é no feminino. Eu falo assim também.* “E EMBAIXADOR, como você pensou pra classificar?” *Embaixador é masculino.* “Por quê?” *Porque sim, é... embaixador... “O que você pensou, em etapas, pra classificar?” Pensei que... assim, que nem na prova é... pensei que era homem, aí eu fiz a embaixador. Assim.* “Você acha que teria como essa palavra ser classificada com feminino?” *Acho que não.* “Por quê?” *Porque ó ... embaixador... eu acho que... assim... esse r classifica para o masculino, e não para o feminino. Que ia ficar a embaixador, aí não ia ficar certo.* “E PASSAGEIRO?” *Passageiro... a passageiro, o passageiro. Eu acho que eu tinha que colocar nos dois o... passageiro.* “Em qual quadro você colocou?” *Coloquei só no masculino.* “Por que você acha que você deveria ter colocado nos dois?” *Porque... não... o passageiro, a passageiro... acho que é só no masculino só.* “Por quê? O que você está pensando?” *Porque o passageiro, termina com o, masculino. Passageira, feminino.* “Você se lembra do momento em que você foi classificar, em que você pensou?” *Pensei que era masculino, mas... não sei explicar assim.* “Você pode tentar?” *(Pensa) Não sei mesmo.* “E para classificar MOTORISTA, como você pensou?” *Ah, eu sei que tem motorista mulher também, a motorista, o motorista. Acho que motorista tinha que ser nos dois, masculino e feminino, acho que eu só coloquei é... masculino.* “Por quê?” *É porque... porque o que eu vejo mais é o motorista. A motorista eu velo assim, muito raro, aí eu coloquei o motorista, mas eu acho que eu tinha que ter colocado nos dois, a motorista, o motorista... assim.* “Teve um aluno que disse que motorista é um substantivo feminino porque termina com a letra a. Você concorda ou discorda?” *Concordo. Ele pode ser os dois.* “O aluno disse que é só feminino, porque termina em a. Você disse que concorda, mas depois disse que pode ser os dois. O que você pensa sobre isso?” *(Pensa bastante) Não sei explicar. Mas eu coloquei no masculino, mas pode ser os dois.* “E CANDELABRO, como você classificou?” *Candelabro?... o candelabro. Eu coloquei no masculino, porque eu acho que é masculino.* “Como você pensou pra colocar no masculino?” *(Pensa) Não sei falar assim o que eu penso... “Mas por que você colocou no masculino?” Porque eu acho que termina com o também, né, e o candelabro... porque a candelabro?... acho que, acho que é masculino.* “A candelabro?...” *Acho que não é feminino.* “E NUVEM? O que você pensou?” *Nuvem eu pensei... é... a nuvem... acho que é feminino porque... todo mundo fala, a nuvem. É feminino. Não fala o nuvem, fala a nuvem.* “E INTÉRPRETE, como você classificou?” *Intérprete?... aqui eu acho que tá errado. Tinha que colocar nos dois. Eu acho que é masculino e feminino... intérprete. A intérprete, o intérprete... “Como que você colocou?” Coloquei no masculino, mas... tinha que colocar também em... feminino.* “Por quê?” *Porque é... tipo tem essas pessoas, intérprete, mas não tem só o homem intérprete, também tem as mulheres também né... é assim.*

Nesse exemplo, de um aluno da 8ª série, apesar de as justificativas seguirem praticamente todas por uma linha de concordância com o artigo, o que pode ser verificado em verbalizações como “Porque a mulher ela é feminina. Já vem a mulher, não tem o, o mulher. A mulher” ou ainda “Jacaré... pensei... o jacaré” e “A diamante, o diamante. Assim”, em alguns momentos o aluno também utiliza-se de

noções sexuais, porém não de maneira inadequada, pois estão em palavras que permitem a relação com o sexo dos seres: *“Coloquei no masculino, mas... tinha que colocar também em... feminino [...] porque é... tipo tem essas pessoas, intérprete, mas não tem só o homem intérprete, também tem as mulheres também né... é assim”*

De qualquer forma, apesar de o sujeito justificar suas escolhas por meio de noções conceitualmente adequadas ao gênero dos substantivos, ele ainda não consegue perceber e, conseqüentemente, conceituar de modo claro as relações que envolvem as suas escolhas. Quando responde à questão de o jacaré ser apenas masculino, por exemplo, após a intervenção do pesquisador que lhe oferecera a contra-argumentação de que existe jacaré macho e jacaré fêmea, o sujeito parece entender que o conceito de sexo é um e o conceito de gênero é outro, tanto é que diz: *“Ah, é... tipo, tem um zoológico, você vai perguntar: é jacaré fêmea ou macho. Se vai responder a jacaré? Ou não, é o jacaré? [...] Assim, o cara fala é... é fêmea, mas aí ele fala o jacaré”*. Esse tipo de tentativa de explicação ocorre ainda em outros momentos: *“[...] que nem eu falo que é o beija-flor, ela fala, ela já sabe, é a beija-flor, por que ela fala que é no feminino [...] Pensei que era masculino, mas... não sei explicar assim [...] não... o passageiro, a passageiro... acho que é só no masculino só”*.

Por outro lado, porém, podemos observar que ele não consegue justificar seus conhecimentos de forma tal que fique clara a distinção entre os conceitos que envolvem a categoria. Fato bastante semelhante ocorre com um sujeito da 6ª série:

A<sub>6,10</sub>: *“Você poderia me explicar assim, como você pensou quando foi classificar o substantivo HOMEM?” Ah, eu pensei assim.. é por exemplo, “momento” é que colocar o o na frente e tem o o aqui no final também. “E homem?” Homem é a mesma coisa? “Como assim?” É fica assim é aqui ó...homem, não ia é.. eu coloquei o a na frente não ia dar certo, daí eu coloquei homem no masculino. “E o substantivo BORBOLETA?” Borboleta eu coloquei assim, eu coloquei o a na frente e deu mais certo no feminino que no masculino. “Teve um colega seu que me disse que borboleta é*

nos dois tanto no feminino como no masculino porque existe borboleta macho e borboleta fêmea, você concorda ou discorda?" *Eu... discordo* "Discorda? Você acha que é só feminino?" *É só feminino.* "Por quê?" *É por causa da palavra, porque "o borboleta"? tem que ser "a borboleta"* "E TRISTEZA?" *Tristeza eu coloquei no feminino.* "Por quê?" *Porque tristeza porque.. eu coloquei no... é a mesma coisa que fiz com a borboleta* "O que você fez?" *Eu coloquei o o na frente e deu mais certo no feminino que no masculino.* "Teve um colega seu e uma colega sua que me disse que tristeza e para os dois, pro masculino e pro feminino porque tanto o homem como a mulher podem sentir tristeza, você concorda ou discorda?" *Discordo.* "Discorda? Você acha que é só feminino? DENTE?" *Dente eu coloquei no masculino.* "Por quê?" *Porque dá mais certo no masculino que no feminino.* "Por quê?" *Porque, primeiro porque tem o e no final E não ia dar certo feminino, porque ia falar "a dente" ?* "Hum hum primeiro porque tem o E no final? Quando tem o e no final você acha que é masculino?" *hum hum.* "ATOR?" *É masculino.* "Por quê? Porque ator é.. no feminino é atriz, masculino é ator." "Porque no masculino é ator?" *Porque é homem e tem o..* "E COMPANHEIRO?" *Companheiro eu coloquei também aqui no masculino.* "Por quê?" *Porque eu ia colocar nos dois, só que depois me deu vontade de colocar só no masculino.* "Por que deu vontade de colocar no masculino?" *Companheiro? porque eu acho que dava mais certo com o masculino.* "Por que que dava mais certo?" *Ah... não sei.* "Teve uma menina que me disse que era só no masculino porque terminava em o você concorda ou discorda que quando é masculino termina em o? *Concordo.* "DENTISTA?" *Dentista eu coloquei só no feminino.* "Por quê?" *Porque eu errei dá pra colocar nos dois...* "Por quê?" *Porque pode ser "o dentista" ou "a dentista".* "Hum hum" *Eu coloquei só no um.* "No feminino? Por que você colocou no feminino?" *Por causa do a, mas o a no final...* "Você disse que quando terminava em a era feminino né?" "Neste caso dentista termina em a e agora você acha que é nos dois, que você pensa sobre isso?" *... não sei.* "Você acha que é nos dois ou é feminino?" *Eu acho que é nos dois.* "Por que?" *Porque ele pode ser como "o dentista e "a dentista"* "E VIDA?" *É feminino.* "Por que?" *A vida.* "Teve um colega seu que me disse que vida era nos dois porque tanto homem como mulher tem vida você concorda ou discorda?" *Discordo.* "Discorda? Você acha que é só no feminino?" *Só no feminino* "Por quê?" *A palavra vida dá mais certo no feminino que tem o A no final então dá mais certo no masculino.* " CARTAZ?" *Eu coloquei.. ah, eu coloquei no feminino mas eu errei era pra colocar no masculino.* "Por quê?" *Eu ia colocar no masculino porque é o cartaz. No feminino não ia dar certo, porque a cartaz ?* "Termina em az, né? E você diz que é masculino, e você diz que quando termina em a é feminino o que você pensa sobre isso?" *Não sei.* "Você acha que é masculino ou feminino?" *Não sei. Eu acho que é masculino.* "E REPÓRTER?" *Repórter eu coloquei no feminino, é, nos dois, eu coloquei nos dois.* "Por quê?" *Porque pode ser o repórter e a repórter.* "Ai você colocou nos dois?" *Hã hã...*

Esse exemplo, de uma aluna da 6ª série, aliado ao exemplo anterior, demonstra que os sujeitos do nível IIB já possuem as noções essenciais à identificação da complexidade que envolve a categoria de gênero, porém ainda não conseguem relacioná-las e explicitá-las adequadamente.

Exemplo da existência das noções de concordância, por exemplo, podem ser observadas em verbalizações como *"É só feminino [...] por causa da palavra, porque "o borboleta"? tem que ser "a borboleta" e "Porque tristeza porque.. eu coloquei no... é a mesma coisa que fiz com a borboleta [...] Eu coloquei o o na frente e deu mais certo no feminino que no masculino."*

Essas noções, no entanto, não são suficientes para podermos dizer que o aluno tenha chegado à tomada de consciência efetiva da ação, pois, apesar de ele

desfazer, a exemplo do sujeito anterior, uma contradição que era insuperável até o momento – entre palavras em que há referência possível a um campo sexual e palavras em que não há – ainda não há verificação de consciência de tudo que está implicado na ação anteriormente realizada.

### Estado III

Com esse último estado, que se inicia, conforme verificamos, apenas a partir da 8ª série do ensino fundamental da escola investigada, obtém-se de imediato a tomada de consciência das condições essenciais ao êxito na realização da atividade de classificação do gênero dos substantivos. Momento da mudança conceitual plena, é somente nesse estado, portanto, que o sujeito chega, efetivamente, à tomada de consciência de suas ações.

Observemos alguns exemplos:

A<sub>8,5</sub>: “Você pode me explicar, em etapas, o que você foi pensando quando você classificou a palavra MULHER?” *Ah, porque é no feminino.* “Por quê?” *Ah, não sei, por causa que mulher é feminino.* “Por quê? O que você pensou assim primeiro na hora de classificar?” *Não dá pra colocar o mulher. Dá pra colocar a mulher.* “E depois?” *O que der vai ser feminino, o resto vai ser masculino.* “Você pensou em mais alguma coisa?” *Acho que não.* “E JACARÉ? Como você pensou?” *Jacaré?... eu coloquei... é que assim, antes de eu colocar a palavra eu coloco o e a antes. Então acho que não dá, a jacaré, acho que não dá, vai ficar o jacaré.* “Um aluno me disse que jacaré poderia ser tanto no masculino quanto no feminino porque existe jacaré macho e jacaré fêmea. Você concorda ou você discorda?” *Não... porque eu não sei se jacaré feminino chama jacaré ou se tem outro nome. Porque... tipo, boi/vaca, masculino é um nome, feminino é outro. Discordo.* “E quando você foi classificar LIBERDADE, como que você pensou?” *Eu coloquei o liberdade, não dava certo, aí eu coloquei a liberdade.* “Teve um aluno que me disse que liberdade pode ser tanto masculino quanto feminino, porque tanto o homem quanto a mulher podem ter liberdade. Você concorda ou discorda?” *Ah, eu concordo. Eu concordo.* “Então você classificaria como?” *Eu acho que o substantivo é só feminino... mas os dois podem ter liberdade.* “E DIAMANTE? Como você pensou para classificar?” *Diamante... coloquei que era... é... masculino.* “Por quê?” *Porque dava mais certo.* “Como assim? Como que você pensou?” *Eu vi que não dava a diamante. Aí eu coloquei o diamante, aí é o que dava mais certo, aí eu coloquei masculino.* “E PASSAGEIRO?” *Coloquei nos dois. Não, perai... eu coloquei no masculino.* “Por quê?” *Porque passageira é feminino, passageiro é masculino.* “Um aluno me disse que quando ele vai classificar os substantivos em masculino e feminino ele pensa na terminação. No caso de passageiro, ele diz que é masculino porque termina em o. Você concorda ou discorda?” *Concordo.* “Por quê?” *Porque... ai, não sei... passageiro... ah, porque é assim casual, a maioria das palavras termina com o quando é masculino, algumas não, mais a maioria...advogado... mas o feminino é advogada...* “E nesse caso, de passageiro, masculino, feminino ou os dois?” *Masculino.* “Por quê?” *Porque termina em o.* “Antes você me disse que pensava na letrinha que vem antes. E nesse caso?” *É, também não dá, a passageiro, tem que ser a passageira. Dá com um e com outro.* “E MOTORISTA?” *Motorista eu coloquei nos dois.* “Nos dois?” *Coloquei. É porque deu certo com o motorista e a motorista. Deu certo*

*nos dois. “Como você pensou pra classificar assim?” Pensei na letra. “Você tinha falado que às vezes pensava também na terminação. E nesse caso, o que você pensa sobre a terminação?” Também dá certo. Porque tanto faz, se for a motorista, os dois fala motorista mesmo, não tem como falar motorista. “E CANDELABRO? Como você pensou?” É um substantivo difícil, mas eu coloquei... masculino, eu acho. Masculino. “Por quê?” Ah, não sei. A candelabra achei muito estranho. “Você acho estranho, e daí o que você pensou?” Que era masculino, por causa da última letra. Não tinha muito o que pensar, eu fui mais pela última letra mesmo. “E NUVEM? Tente me explicar como você foi pensando para classificar.” Nuvem?... coloquei feminino. Por causa da letra que vem antes, a nuvem. “Foi só nisso que você pensou?” Ããã. “E INTÉRPRETE, como você pensou?” Eu pensei tanto faz, masculino ou feminino, a pessoa, o intérprete ou a intérprete, tanto faz. Coloquei nos dois. “Houve um aluno que me disse que intérprete era masculino porque a palavra termina em e. você concorda?” Não. “Por quê?” Porque... ah, porque intérprete você vai falar assim, que nem a palavra você não muda, interpreta? Ah, não sei, eu coloquei nos dois, acho que não muda.*

Vemos que, desde o início da entrevista, o aluno consegue esclarecer as etapas que envolveram a realização da atividade solicitada. Isso porque, quando foi solicitado a ele que explicasse o que foi pensando quando classificou a palavra *mulher*, ele explica sua ação passo a passo: *“Ah, porque é no feminino [...] por causa que mulher é feminino [...] Não dá pra colocar o mulher. Dá pra colocar a mulher. [...] O que der vai ser feminino, o resto vai ser masculino”*.

Além disso, a todo momento, o aluno consegue estabelecer as relações essenciais à realização da atividade, coordenando as variáveis relacionadas à **concordância**, *“antes de eu colocar a palavra eu coloco o e a antes. Então acho que não dá, a jacaré, acho que não dá, vai ficar o jacaré”*; **ao sexo**, *“porque eu não sei se jacaré feminino chama jacaré ou se tem outro nome. Porque... tipo, boi/ vaca, masculino é um nome, feminino é outro “ e à terminação: “ah, porque é assim casual, a maioria das palavras termina com o quando é masculino, algumas não, mais a maioria...advogado... mas o feminino é advogada”*.

Vale salientar ainda que mesmo diante da contra-argumentação o aluno mantém a sua posição: *“Um aluno me disse que jacaré poderia ser tanto no masculino quanto no feminino porque existe jacaré macho e jacaré fêmea. Você concorda ou você discorda?” Não... porque eu não sei se jacaré feminino chama jacaré ou se tem outro nome. Porque... tipo, boi/ vaca, masculino é um nome,*



*feminino é outro. Discordo*". Isso permite dizer que ele realmente coordena as variações existentes na identificação de gênero, relacionando-as porém conseguindo perceber e explicar que cada caso necessita de uma abordagem específica.

Por fim, vejamos outro exemplo relativo a um aluno de 8ª série:

A<sub>8,6</sub>: "Você pode me descrever, em etapas, o que você foi pensando quando você classificou a palavra MULHER?" *A mulher. Não dá pra ser o mulher, tem que ser a.* "Foi a primeira coisa que você pensou?" *É.* "E você pensou em mais alguma coisa?" *Não. Só nisso mesmo.* "E JACARÉ?" *Tem que ser o jacaré, senão seria jacaroa, eu acho.* "E você colocou em qual quadro?" *No masculino.* "Teve uma pessoa que me disse que jacaré poderia ser nos dois porque existe jacaré macho e jacaré fêmea. Você concorda ou discorda?" *É, existe jacaré macho e jacaré fêmea, só que eu acho que é jacaré e jacaroa, eu acho.* "Então você acha que jacaré é só no masculino?" *Acho.* "E LIBERDADE? Como você pensou?" *A liberdade. Não dá pra ser o liberdade.* "Um aluno me disse que liberdade pode ser masculino e feminino porque o homem pode ter liberdade e a mulher pode ter liberdade. Você concorda ou você discorda?" *Eu acho que... só feminino. A liberdade. O homem tem liberdade, só que pra falar o ou a, eu acho que é a liberdade.* "Então você discorda?" *Sim.* "E DIAMANTE, como você pensou?" *O diamante. A diamante também não dá, tem que ser o diamante.* "Você acha que não dá a diamante?" *Eu acho.* "Por quê?" *Porque fica estranho a diamante.* "Você acha que fica estranho?" *Fica.* "Como assim? Como que você pensou?" *O diamante dica... eu acho que certo. A diamante não.* "E EMBAIXADOR?" *O embaixador. a embaixadora. Eu acho que não né.* "Você classificou como?" *O embaixador. Masculino.* "Por quê?" *Ah, porque senão eu acho que seria assim, a embaixadora.* "Houve um aluno que me disse que masculino era masculino também, mas ele acredita que é masculino por causa da terminação, porque termina em or. O que você acha?" *Ah, eu acho que não tem nada a ver o jeito que termina.* "Por quê?" *Ah, tipo, o intérprete, a intérprete. Dá pra ser os dois. Termina com e. eu acho assim.* "Você acha que não interfere então?" *Não.* "E MOTORISTA?" *O motorista... eu acho que eu coloquei nos dois. O motorista, a motorista.* "Colocou nos dois?" *(Olha a prova) Coloquei só no masculino, mais eu acho que é nos dois.* "Porque você colocou no masculino? Você lembra como que você pensou?" *O motorista. Mas eu acho que é a motorista também. Ah, sei lá, eu acho que eu esqueci de colocar.* "Porque você acha que você se esqueceu, pensou só no masculino primeiro?" *Ah, o motorista, ele é o motorista. Mas acho que dá pra ser a motorista também.* "Teve um colega seu que me disse que motorista era um substantivo feminino, porque termina em a." *Não. Eu acho que não né, porque o jeito que a palavra termina não tem nada a ver.* "E CANDELABRO? Como você pensou?" *O candelabro. Eu não sei o que é candelabro.* "Você não sabe o que é candelabro?" *Não. Eu coloquei o candelabro. Porque eu acho que ficaria muito esquisito a candelabro.* "Por que você acha que ficaria esquisito a candelabro? Você sabe explicar?" *(Risos) Não. A candelabro... ah, não sei.* "Você acha que existe a candelabra?" *Eu acho que não.* "E NUVEM? Como você foi pensando para classificar?" *A nuvem. O nuvem eu acho que não.* "E INTÉRPRETE, como você pensou?" *O intérprete, a intérprete, pode ser nos dois. Tem palavra que pode ser nos dois.* "Obrigada."

É possível observar que a entrevista se inicia com vistas ao aspecto sintático relacionado à concordância das palavras, critério esse ressaltado por Câmara Jr (1984) como facilitador do entendimento das complexidades que envolvem a categoria de gênero dos nomes: *"A mulher. Não dá pra ser o mulher, tem que ser a"*. A esse respeito, o aluno consegue estabelecer justificativa que acaba por

disvincular a categoria de gênero do âmbito do sexo referente ao reino animal: “É, existe jacaré macho e jacaré fêmea, só que eu acho que é jacaré e jacaró, eu acho”.

Posteriormente, ainda, vimos que a conceituação do sujeito analisado com vistas aos substantivos de tipo abstrato, relativos a sentimentos, demonstra a sua compreensão da diferença desses conceitos, pois ele explica que o substantivo liberdade é somente feminino, mesmo que possa fazer referência, no âmbito conceitual, a algo que pode ser concretizado por seres de ambos os sexos: “Eu acho que... só feminino. A liberdade. O homem tem liberdade, só que pra falar o ou a, eu acho que é a liberdade”.

Além disso, a ser questionado sobre a questão da terminação, o sujeito explica que “não tem nada a ver o jeito que termina [...] Ah, tipo, o intérprete, a intérprete. Dá pra ser os dois. Termina com e. Eu acho assim [...] O intérprete, a intérprete, pode ser nos dois. Tem palavra que pode ser nos dois” (grifos nossos).

Considerando que a aproximação com a confusão conceitual que envolve o tema fica mais clara sempre que se propõe classificar os gêneros levando em conta critérios variados, dentre os quais o semântico, o derivacional, o sintático e critérios lexicais, podemos verificar que o conceito de gênero gramatical do sujeito acima se mostra adequado, em termos teóricos, ao fato de que é já bastante antigo o reconhecimento de que a base de um critério sexual para o estabelecimento do gênero é inadequada.

Esse fato é explicitado por Neves (2002, p. 40), que salienta que “os estóicos compreenderam a operação de concordância em gênero, e perceberam a falta de

correspondência entre gênero e sexo, apontando como função do artigo indicar o gênero e o número do nome."

## CONCLUSÕES

A reflexão a respeito das diversas teorias que abordam a categoria de gênero nos permitiu constatar que há uma complexidade que a envolve tanto em nível mórfico-sintático quanto em nível conceitual. Não obstante a categoria de gênero apresentar, na língua portuguesa, uma dicotomia que permite a relação com o sexo dos seres, a dicotomia masculino/feminino, a própria construção evolutiva dessa categoria marca a influência do campo semântico em suas representações.

Apesar de as marcas semânticas que envolvem a categoria estarem relacionadas a noções místicas, hierárquicas ou a toda uma história do pensamento humano interligada à subdivisão em classes, verificamos que é a noção sexual que permeia, em grande parte, as divergências que marcam a categoria de gênero na língua portuguesa.

Embora não seja nossa pretensão esgotar o tema – aliás, pelo contrário, a nós seria gratificante abrir espaço a novos caminhos – cremos que conquanto seja referente a um conceito específico ao campo morfo-sintático da lingüística, o gênero gramatical não deve ser pensado, em primeira estância, por meio de um conceito que, embora semelhante, distingue-se dele em vários aspectos: o sexo dos seres.

Admitimos a importância da noção de sexo dos seres na história da categoria de gênero, mas verificamos que essa noção é extremamente frágil, não podendo, portanto, abarcar a grande maioria dos casos de classificação de gênero das palavras, principalmente daquelas em que não há referência a seres do reino animal.

Tendo em vista a importância da distinção entre o conceito de gênero biológico e o conceito de gênero gramatical, a reflexão sobre a aprendizagem

conceitual e o processo de tomada de consciência faz parte da base sobre as quais moldamos as nossas investigações sobre o conteúdo gênero gramatical em alunos do ensino fundamental.

Estudar as especificidades que envolvem a aprendizagem de um conceito, bem como os caminhos que levam à tomada de consciência, nos fez refletir, principalmente, sobre a necessidade de que os conhecimentos espontâneos que os alunos possuem sobre o gênero gramatical, normalmente aquele relacionado à idéia sexual, sejam repensados em situação escolar de forma tal que não sejam simplesmente substituídos, mas sim ampliados, transformando-se gradativamente em um conceito científico escolar, adequado, portanto, à luz da teoria lingüística anteriormente apresentada.

Verificamos que a compreensão adequada de um conceito depende diretamente de uma organização reflexiva por meio da qual o sujeito se torna capaz de distinguir relações mais simples de uma organização conceitual ampla. A fim de que ocorra a aprendizagem do conceito adequado de gênero gramatical, é essencial, portanto, que os conhecimentos semânticos dos alunos sejam relacionados à rede de conhecimentos que envolve a categoria. Isso significa dizer que os conhecimentos espontâneos dos alunos são essenciais à modificação e à ampliação de sua rede conceitual a respeito do tema aqui investigado.

A entrevista realizada com os professores de modo geral não demonstrou a importância de que os conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre o tema sejam atualizados, utilizados como fonte de ampliação conceitual. Apesar de o papel do professor no processo de formação do conceito de gênero não fazer parte de nossas análises, esse dado reforça a observação de que os alunos geralmente não conseguem relacionar seus conhecimentos sobre o gênero gramatical.

Considerando a importância da construção de conceitos para o processo de tomada de consciência e tendo em vista a complexidade da categoria de gênero, foi possível constatar, a partir da observação do processo de formação do conceito de gênero no ensino fundamental, que os alunos apresentaram algumas confusões conceituais que deixam explícita a influência da base semântica em suas classificações.

Ao investigar os conceitos de gênero gramatical dos alunos, confirmamos, por meio da prova escrita e das entrevistas, que, em todas as séries investigadas, eles utilizaram com grande frequência seus conceitos semânticos para proceder à identificação do gênero das palavras. O conceito gramatical fora relegado a um segundo plano na 2ª, na 4ª e na 6ª série, predominando somente na 8ª série. Este desempenho assinala a confusão conceitual estabelecida pelos alunos em torno do tema gênero, uma confusão que se deve, em grande parte, ao fato de que as noções que podem ser consideradas “naturais” são construídas desde o nascimento da categoria de gênero e, apesar de atualmente constituírem critérios parciais, ainda continuam fortes e muito presentes na abordagem do tema nas séries investigadas.

Os dados obtidos por meio da análise das provas realizadas com os alunos – no momento do *fazer* – revelaram que, apesar de, na maioria das vezes, eles obterem êxito na identificação do gênero dos substantivos (62,8%), há um percentual significativo de não-êxitos em todas as séries da pesquisa (33%)<sup>22</sup>, estatísticas que permitem a observação da dificuldade no que tange à compreensão desse conteúdo, remetido muitas vezes a segundo plano em sua abordagem por uma falsa crença de “simplicidade” de aplicação. Essa verificação encontra respaldo na verbalização dos professores, que revelam a pouca necessidade de reflexão com

---

<sup>22</sup> O restante do percentual (4,2%) consiste nas respostas anuladas.

os alunos sobre o conteúdo gênero gramatical no ensino fundamental, pois crêem que esse é um conteúdo fácil.

A análise das provas dos alunos permitiu ainda a observação da existência de conhecimentos prévios sobre a noção de gênero gramatical, marcada pelo uso do conceito semântico em detrimento do conceito gramatical. Ao utilizar esse tipo de conhecimentos para identificar o gênero gramatical, podemos dizer que os alunos lançaram mão de seus conceitos alternativos a respeito do conteúdo em questão.

A utilização dos conceitos prévios dos alunos investigados nesse tipo de atividade pôde ser confirmada no momento em que nos propusemos, na análise do *fazer*, a separar os substantivos utilizados na pesquisa em três grupos distintos. Observamos que, em todas as séries, houve maior percentual de êxito nas palavras do grupo 3 (84%), referentes aos substantivos que possuem dois gêneros e flexão redundante. Isso se deve ao fato de que palavras desse tipo admitem flexão que costuma ser associada à questão sexual, pois a flexão de gênero coincide com a referência a seres de sexo oposto.

Uma outra subdivisão dos substantivos da pesquisa, em dois tipos essencialmente distintos – aqueles em que o gênero gramatical coincide com o sexo dos seres e aqueles em que não há coincidência entre o gênero gramatical e o sexo dos seres a que os substantivos remetem –, também foi determinante para a confirmação da hipótese de influência semântica na identificação do gênero gramatical, uma vez que em todas as séries, nas provas escritas, houve um percentual maior de êxito no que diz respeito à identificação do gênero gramatical em palavras nas quais há coincidência entre o gênero gramatical e o sexo dos seres (67,8%).

Os resultados obtidos por meio da análise da *ação* (prova escrita) demonstram, portanto, confusão conceitual em três das séries investigadas (4<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries), enquanto na 2<sup>a</sup> série as respostas fornecidas pelos alunos podem ser consideradas esperadas, pois neste período escolar o aluno ainda está construindo hipóteses sobre o conceito de gênero das palavras.

Ao analisar o momento da *compreensão* (entrevistas), os dados mostram que os alunos possuem dificuldade na conceituação adequada de gênero gramatical. Na maioria das vezes, eles apresentaram insegurança em suas respostas, demonstrando não possuírem o domínio do conteúdo e apresentarem confusão de nível conceitual. Não compreendendo coerentemente o conceito de gênero gramatical, conseqüentemente, a maioria dos alunos não conseguiu distinguir esse conceito do conceito de sexo dos seres, pois, como verificamos na revisão teórica a respeito do tema, a compreensão adequada de um conceito é fator determinante para sua diferenciação dos demais. A diferenciação dos conceitos é um processo gradativo que depende da interação do sujeito com o meio e, aos poucos, vai tornando o indivíduo capaz de estabelecer afirmações e negações sobre determinado conceito. O domínio do conceito de gênero gramatical, portanto, permitiria ao aluno a distinção deste com o conceito de sexo dos seres.

Constatamos ainda, por meio das entrevistas com os alunos, que, no decorrer do processo escolar, praticamente não houve evolução no processo de construção conceitual a respeito do gênero gramatical. Ao analisar suas verbalizações com base em uma delimitação de níveis de conceituação pautada em Piaget, verificamos que apenas na 8<sup>a</sup> série alguns alunos (16,7%) conseguem atingir o estágio da conceituação plena da ação, denominada estado III. Na 2<sup>a</sup> série, 66,7% dos alunos tiveram suas conceituações enquadradas no nível IA do processo de tomada de



consciência, pois utilizaram tão somente a noção sexual para justificarem suas classificações. O restante dos alunos (33,3%) desta série foram enquadrados no nível IB, em que predomina a questão sexual mas já aparece alguns indícios de noção da terminação das palavras. A 4ª e a 6ª série também tiveram as respostas de seus alunos distribuídas entre os níveis IA (53,3% e 56,7%, respectivamente), IB (16,7% e 20%), IIA (16,7% e 13,3%) e IIB (13,3% e 10%), em que os dois últimos marcam passagem entre o nível IB e o estado III.

Verificamos, portanto, que maioria dos alunos, cerca de 70%, foram enquadrados em um primeiro estágio de conceituação do tema (o nível IA ou o nível IB), no qual predomina a conceituação por meio da noção semântico-sexual. Esses dados, aliados a um percentual mínimo de conceituações nos níveis IIA e IIB (13,3%) e, principalmente, no estado III (4,1%), em que se atinge a tomada de consciência, reforçam a tendência de associação semântica entre a categoria de gênero e o sexo dos seres.

No que diz respeito às atividades particulares à apreensão do gênero de substantivos, portanto, mesmo que bem sucedidas no momento do “fazer”, ou seja, no plano da ação, elas não demonstraram sê-la, por outro lado, no momento do “compreender”, no plano nocional, por causa da diferença entre os conceitos que envolvem a categoria.

Tendo em vista que uma das funções da escola é promover a tomada de consciência de conceitos, por meio da modificação dos conceitos prévios dos alunos em conhecimento formal, seria esperado que os alunos investigados nesta pesquisa, no decorrer do ensino fundamental, tivessem modificado seus conceitos sobre gênero, ampliando seu conhecimento a respeito do tema. Salvo a evolução observada na 8ª série, constatamos que a movimentação cognitiva desenvolvida por

meio de reflexão e interações sociais não vem se efetivando durante o processo de escolarização.

É relevante, pois, que o ensino de língua portuguesa desenvolva a capacidade de reflexão e interação dos alunos. Somente esse tipo de atividade seria capaz de promover a ativação e a transformação dos conhecimentos prévios em conceitos formais e, dessa forma, construir uma aprendizagem condizente com as necessidades dos alunos, uma aprendizagem significativa por meio da qual seja possível tomar consciência dos conceitos que envolvem a realização das atividades.

Em oposição a essa expectativa, os resultados desta pesquisa oferecem um exemplo significativo de uma situação na qual a tomada de consciência e a conceituação que ela supõe encontram-se deformadas. Nosso *corpus*, a exemplo do *corpus* analisado por Piaget nas duas obras clássicas de sua literatura, *A tomada de consciência* e *Fazer e compreender*, revela que os alunos, ao lidarem com o conceito de gênero gramatical, embora em grande parte das vezes consigam identificá-lo, não conseguem explicar como o fizeram, demonstrando que a ação não garante a conceituação, pois esta depende, essencialmente, da transformação conceitual obtida por meio da tomada de consciência.

Ao passo que a tomada de consciência conceituada torna-se válida quando se pode apoiar numa coordenação das próprias ações por meio de abstração refletidora que permite chegar à consciência, o problema que lançamos para futuras reflexões consiste em compreender por que a tomada de consciência é tão tardia no processo de aprendizagem escolar, ocorrendo, em alguns casos, apenas a partir da 8ª série, e, em outros (aliás, na grande maioria deles), em momento não observado no que diz respeito ao contexto do ensino fundamental.

## REFERÊNCIAS

ARNAY, J. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar. In: RODRIGO, J. M. e ARNAY, J. Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança. 2ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1999.

BECHARA, E. Moderna gramática portuguesa. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BECKER, F. Educação e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BIDERMAN, M.T.C. A categoria do gênero. Tese apresentada ao concurso de livre-docência na disciplina de Filologia Românica – Unicamp – Universidade de São Paulo. Campinas/SP, 1974.

BRASÍLIA. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002.

BORBA, F. S. Introdução aos estudos lingüísticos. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

BOTELHO, J. M. Gênero imanente do substantivo no português. 1996.91f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <<http://ged.capes.gov.br/AgTest/silverstream/pages/frPesquisaTeses.html>> Acesso em: 08 mar.2003.

BOTELHO, J. M. O gênero imanente do substantivo no português. Rio de Janeiro: Botelho, 2005.

CALSA, G.C. Mudanças conceituais na aprendizagem escolar: possibilidades e limites da teoria construtivista. Projeto de Pesquisa, processo 378/2004 PPG-UEM. Maringá, 2004.

CÂMARA JUNIOR, J. M. História e estrutura da Língua Portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

CÂMARA JUNIOR, J. M. Princípios de lingüística geral: como introdução aos estudos superiores de língua portuguesa. 6. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1980.

CÂMARA JUNIOR, J. M. Dicionário de lingüística e gramática. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1984<sup>a</sup>.

CÂMARA JUNIOR, J. M. Estrutura da língua portuguesa. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1984<sup>b</sup>.

CÂMARA JUNIOR, J. M. Problemas de lingüística descritiva. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARRETERO, M. Entrevista à revista Nova Escola. Ano XVIII, nº 163 – junho/julho de 2003. Editora Abril.

CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T.C. Gramática reflexiva: texto, semântica e interação. São Paulo: Atual, 1999.

COLL, C. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COLL, C. Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Saraiva, 1998.

COLL, C. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. In: COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I. e ZABALA, A. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1999.

COUTINHO, I. L. Pontos de gramática histórica. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969.

DURKHEIM, E. Les formes élémentaires de la vie religieuse. Paris: Presses Universitaires de France, 1960.

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In: WITTRUCK, M. C. La investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós, 1988.

ERNANI e NICOLA. Gramática de hoje. São Paulo: Scipione, 1999.

FARACO E MOURA. Linguagem nova. São Paulo: Ática, 2000.

FERRAZ, D. F.; TERRAZZAN, E. A. Construção do conhecimento e ensino de ciências: papel do raciocínio analógico. In: Educação- Revista do centro de educação. Santa Maria: Universidade Estadual de Santa Maria, 2002.

FERNÁNDEZ y GARCÍA, R. P. J. M. Gramática latina. Madrid: Editorial Del Corazón de Maria, 1927.

GLEASON JR, H. A. Introdução à lingüística descritiva. Tradução de João Pinguelo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1978.

HAUY, A. B. História da Língua portuguesa. I. Séculos XII, XIII e XIV. São Paulo: Ática, 1989.

HECKLER, E. M. S. O gênero na língua portuguesa. In: Letras de Hoje – Revista da Faculdade de Filosofia. Porto Alegre, RS: PUCR, 2º semestre 1968.

INEP/INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Informe de resultados do SAEB 1995, 1997 e 1999. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.

ISTVÁN, F. The origin of grammatical gender. In: *Língua*, vol. 8, 1959. p. 1-41.

JESPERSEN, O. The philosophy of grammar. New York: Henry Holt Company, 1924.

KEHDI, V. Morfemas do português. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LAPA, M. R. Estilística da língua portuguesa. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

LAUSBERG, H. Linguística românica. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1974. Tradução de Marian Ehrhardt e Maria Luísa Schemann.

LIMA, R. Gramática normativa da língua portuguesa. 24.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

LYONS, J. Introdução à lingüística teórica. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

LYONS, J. Linguagem e lingüística: uma introdução. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MACAMBIRA, J. R. Português estrutural. São Paulo: Pioneira, 1978.

MACAMBIRA, J. R. A estrutura morfo-sintática do português. São Paulo: Pioneira, 1997.

MAIA, J. D. Gramática: teoria e exercícios. São Paulo: Ática, 2000.

MARTÍ, E. Introdução: a atualidade de Jean Piaget. In: *Substratum: temas fundamentais em psicologia e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. v. 1, n. 1 (Cem anos com Piaget).

MATTOS e SILVA, R. V. Estruturas trecentistas: elementos para uma gramática do Português Arcaico. Imprensa Nacional, 1989.

MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, C *et al.* O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1999.

MESQUITA, R. M. e MARTOS, C. R. Gramática pedagógica. 28. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, C *et al.* O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1999.

NEBRIJA, A. de. Gramática de la lengua castellana. Madrid: Editora Nacional, 1980.

NEVES, M. H. de M. A gramática: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

NUNES, J. J. Compêndio de gramática histórica portuguesa. Portugal: Livraria Clássica Editora, 1945.

OLIVEIRA, M. B. de. A tradição roschiana. In: OLIVEIRA, M. B. de; OLIVEIRA, M. K. de. Investigações Cognitivas: Conceitos, Linguagem e Cultura. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

OLIVEIRA, M. B. de. Natureza e dinâmica dos conceitos. In: OLIVEIRA, M. B. de; OLIVEIRA, M. K. de. Investigações Cognitivas: Conceitos, Linguagem e Cultura. Porto Alegre: Artmed, 1999b.

OLIVEIRA, M. K. de. Três questões sobre desenvolvimento conceitual. In: OLIVEIRA, M. B. de; OLIVEIRA, M. K. de. Investigações Cognitivas: Conceitos, Linguagem e Cultura. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

OLIVEIRA, M. K. de. Investigações Cognitivas: Conceitos, Linguagem e Cultura. Porto Alegre: Artmed, 1999b.

PASQUALE e ULISSES. Gramática da língua portuguesa. São Paulo: Scipione, 1998.

PAZINI, M. C. B.; BENITES, S. A. L. A concepção de língua e a gramática do livro didático. In: Revista Unimar – Órgão oficial da Universidade Estadual de Maringá. V.12, N.1. Maringá: abril de 1990.

PIAGET, J. A tomada de consciência. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978a.

PIAGET, J. Fazer e compreender. São Paulo: Melhoramentos: Ed. da Universidade de São Paulo, 1978b.

POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

POZZO, J.I. A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. In: COLL, C. Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Saraiva, 1998.

SACCONI, L. A. Gramática essencial ilustrada. 18.ed. São Paulo: Atual, 1999.

SFORNI, M. S. F. O que a organização do ensino de conceitos revela sobre a qualidade da aprendizagem. In: Anais do I Encontro Paranaense de Psicopedagogia e II Encontro Paranaense de Psicopedagogia de Maringá. Maringá: ABPppr, 2003.

SOLÉ, I. ; ZABALA, A. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1999.

TEBEROSKY, A. O conhecimento cotidiano, escolar e científico no domínio da linguagem escrita. In: RODRIGO, M.J.; ARNAY, J. Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores. São Paulo: Ática, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. Graus. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas S.A., 1997

VISCA, J. El diagnostico operatorio em la practica psicopedagogica. Buenos Aires, Argentina: SG serviços gráficos, 1995.

## APÊNDICES



## APÊNDICE A

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

2ª série

Observe os substantivos que estão no balão:



Agora coloque as palavras nos quadros abaixo, de acordo com o gênero de substantivos ao qual você acredita que eles pertencem. Você pode colocar em um dos quadros ou nos dois, se achar necessário:

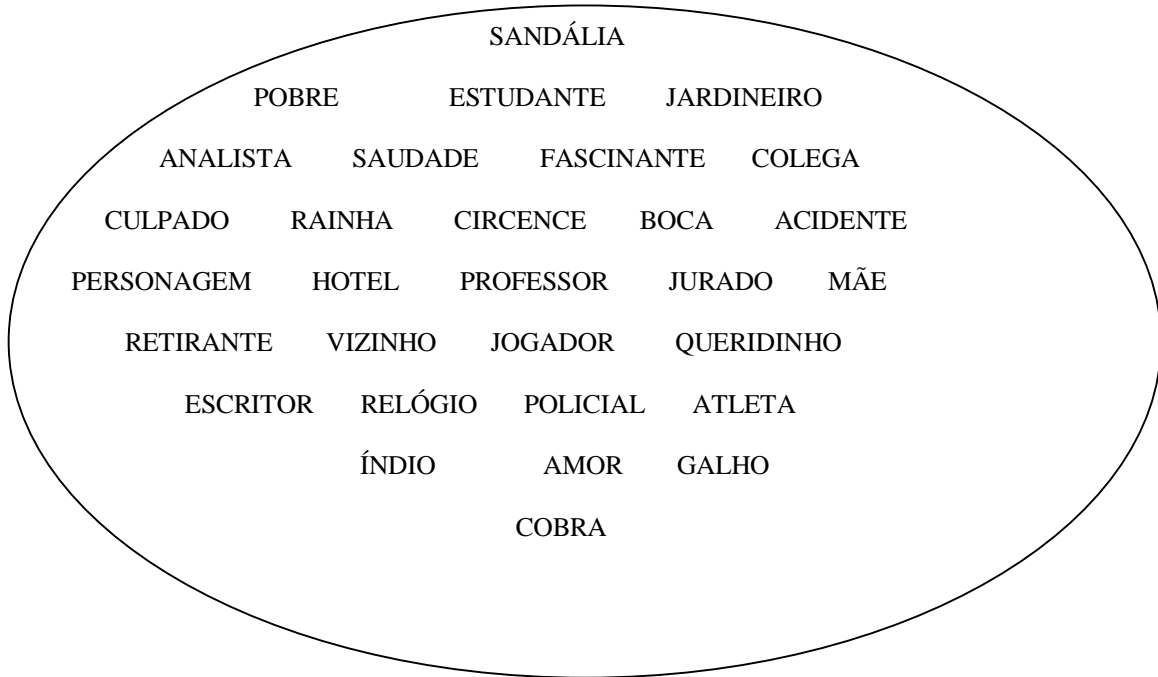
masculino	feminino

## APÊNDICE B

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

4ª série

Observe os substantivos que estão no balão:



Agora coloque as palavras nos quadros abaixo, de acordo com o gênero de substantivos ao qual você acredita que eles pertencem. Você pode colocar em um dos quadros ou nos dois, se achar necessário:

masculino	feminino

## APÊNDICE C

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

6ª série

Observe os substantivos que estão no balão:



Agora coloque as palavras nos quadros abaixo, de acordo com o gênero de substantivos ao qual você acredita que eles pertencem. Você pode colocar em um dos quadros ou nos dois, se achar necessário:

masculino	feminino

## APÊNDICE D

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

8ª série

Observe os substantivos que estão no balão:



Agora coloque as palavras nos quadros abaixo, de acordo com o gênero de substantivos ao qual você acredita que eles pertencem. Você pode colocar em um dos quadros ou nos dois, se achar necessário:

masculino	feminino

APÊNDICE E

2º SÉRIE	Êxito		Não êxito		Nulo	
	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.
Menino	96,7%	29	3,3%	1	0,0%	0
Jovem	36,7%	11	56,7%	17	6,7%	2
Papagaio	10,0%	3	90,0%	27	0,0%	0
Tesoura	66,7%	20	33,3%	10	0,0%	0
Alegria	46,7%	14	50,0%	15	3,3%	1
Navegante	6,7%	2	90,0%	27	3,3%	1
Hóspede	23,3%	7	73,3%	22	3,3%	1
Pequeno	73,3%	22	26,7%	8	0,0%	0
Medroso	83,3%	25	10,0%	3	6,7%	2
Coração	20,0%	6	76,7%	23	3,3%	1
Pai	100,0%	30	0,0%	0	0,0%	0
Comandante	3,3%	1	90,0%	27	6,7%	2
Amigo	90,0%	27	3,3%	1	6,7%	2
Milionário	80,0%	24	13,3%	4	6,7%	2
Artista	40,0%	12	60,0%	18	0,0%	0
Pediatra	13,3%	4	83,3%	25	3,3%	1
Gorducho	83,3%	25	13,3%	4	3,3%	1
Maluco	83,3%	25	6,7%	2	10,0%	3
Humorista	30,0%	9	66,7%	20	3,3%	1
Confusão	40,0%	12	60,0%	18	0,0%	0
Animal	36,7%	11	56,7%	17	6,7%	2
Adolescente	33,3%	10	63,3%	19	3,3%	1
Habitante	26,7%	8	53,3%	16	20,0%	6
Convidado	60,0%	18	40,0%	12	0,0%	0
Amendoim	46,7%	14	50,0%	15	3,3%	1
Príncipe	100,0%	30	0,0%	0	0,0%	0
Bombom	33,3%	10	63,3%	19	3,3%	1
Feiticeiro	93,3%	28	6,7%	2	0,0%	0
Ignorante	20,0%	6	80,0%	24	0,0%	0
Preocupação	46,7%	14	40,0%	12	13,3%	4
TOTAL	50,8%	15	45,3%	14	3,9%	1

APÊNDICE F

4º SÉRIE	Êxito		Não êxito		Nulo	
	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.
Sandália	63,3%	19	33,3%	10	3,3%	1
Pobre	70,0%	21	26,7%	8	3,3%	1
Estudante	73,3%	22	23,3%	7	3,3%	1
Jardineiro	80,0%	24	13,3%	4	6,7%	2
Analista	26,7%	8	63,3%	19	10,0%	3
Saudade	20,0%	6	73,3%	22	6,7%	2
Fascinante	56,7%	17	40,0%	12	3,3%	1
Colega	60,0%	18	40,0%	12	0,0%	0
Culpado	80,0%	24	13,3%	4	6,7%	2
Rainha	96,7%	29	0,0%	0	3,3%	1
Circense	23,3%	7	70,0%	21	6,7%	2
Boca	36,7%	11	56,7%	17	6,7%	2
Acidente	36,7%	11	60,0%	18	3,3%	1
Personagem	70,0%	21	26,7%	8	3,3%	1
Hotel	50,0%	15	46,7%	14	3,3%	1
Professor	86,7%	26	10,0%	3	3,3%	1
Jurado	90,0%	27	6,7%	2	3,3%	1
Mãe	100,0%	30	0,0%	0	0,0%	0
Retirante	50,0%	15	46,7%	14	3,3%	1
Vizinho	83,3%	25	13,3%	4	3,3%	1
Jogador	90,0%	27	6,7%	2	3,3%	1
Queridinho	86,7%	26	10,0%	3	3,3%	1
Escritor	80,0%	24	16,7%	5	3,3%	1
Relógio	46,7%	14	50,0%	15	3,3%	1
Policial	50,0%	15	50,0%	15	0,0%	0
Atleta	70,0%	21	30,0%	9	0,0%	0
Índio	83,3%	25	13,3%	4	3,3%	1
Amor	33,3%	10	60,0%	18	6,7%	2
Galho	66,7%	20	33,3%	10	0,0%	0
Cobra	66,7%	20	33,3%	10	0,0%	0
<b>TOTAL</b>	<b>64,2%</b>	<b>19</b>	<b>32,2%</b>	<b>10</b>	<b>3,6%</b>	<b>1</b>

APÊNDICE G

6º SÉRIE	Êxito		Não êxito		Nulo	
	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.
Momento	46,7%	14	43,3%	13	10,0%	3
Velho	90,0%	27	10,0%	3	0,0%	0
Futurista	43,3%	13	53,3%	16	3,3%	1
Borboleta	73,3%	22	23,3%	7	3,3%	1
Surfista	66,7%	20	30,0%	9	3,3%	1
Oficial	50,0%	15	33,3%	10	16,7%	5
Companheiro	10,0%	3	86,7%	26	3,3%	1
Homem	100,0%	30	0,0%	0	0,0%	0
Viúvo	93,3%	28	6,7%	2	0,0%	0
Tristeza	53,3%	16	33,3%	10	13,3%	4
Valente	36,7%	11	53,3%	16	10,0%	3
Ônibus	43,3%	13	43,3%	13	13,3%	4
Cartaz	40,0%	12	56,7%	17	3,3%	1
Costureiro	83,3%	25	13,3%	4	3,3%	1
Dente	56,7%	17	36,7%	11	6,7%	2
Atencioso	76,7%	23	20,0%	6	3,3%	1
Dentista	56,7%	17	36,7%	11	6,7%	2
Filho	83,3%	25	10,0%	3	6,7%	2
Psiquiatra	46,7%	14	50,0%	15	3,3%	1
Repórter	63,3%	19	36,7%	11	0,0%	0
Diretor	90,0%	27	6,7%	2	3,3%	1
Intelectual	36,7%	11	53,3%	16	10,0%	3
Multidão	26,7%	8	73,3%	22	0,0%	0
Profissional	56,7%	17	40,0%	12	3,3%	1
Cliente	53,3%	16	33,3%	10	13,3%	4
Vida	50,0%	15	36,7%	11	13,3%	4
Ator	93,3%	28	3,3%	1	3,3%	1
Moço	93,3%	28	6,7%	2	0,0%	0
Analfabeto	53,3%	16	43,3%	13	3,3%	1
Céu	36,7%	11	53,3%	16	10,0%	3
<b>TOTAL</b>	<b>60,1%</b>	<b>18</b>	<b>34,2%</b>	<b>10</b>	<b>5,7%</b>	<b>2</b>

APÊNDICE H

8º SÉRIE	Êxito		Não êxito		Nulo	
	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.
Nuvem	70,0%	21	30,0%	9	0,0%	0
Intérprete	66,7%	20	33,3%	10	0,0%	0
Integrante	60,0%	18	33,3%	10	6,7%	2
Mártir	10,0%	3	73,3%	22	16,7%	5
Advogado	100,0%	30	0,0%	0	0,0%	0
Oração	66,7%	20	33,3%	10	0,0%	0
Jacaré	80,0%	24	20,0%	6	0,0%	0
Amado	93,3%	28	3,3%	1	3,3%	1
Liberdade	60,0%	18	36,7%	11	3,3%	1
Fumante	80,0%	24	20,0%	6	0,0%	0
Bigode	86,7%	26	10,0%	3	3,3%	1
Inocente	63,3%	19	26,7%	8	10,0%	3
Mulher	100,0%	30	0,0%	0	0,0%	0
Motorista	66,7%	20	26,7%	8	6,7%	2
Cometa	63,3%	19	30,0%	9	6,7%	2
Auxiliar	63,3%	19	33,3%	10	3,3%	1
Apaixonado	90,0%	27	6,7%	2	3,3%	1
Leitor	96,7%	29	3,3%	1	0,0%	0
Embaixador	100,0%	30	0,0%	0	0,0%	0
Ecologista	60,0%	18	36,7%	11	3,3%	1
Diamante	70,0%	21	30,0%	9	0,0%	0
Passageiro	96,7%	29	3,3%	1	0,0%	0
Empregado	93,3%	28	6,7%	2	0,0%	0
Especialista	73,3%	22	26,7%	8	0,0%	0
Infância	60,0%	18	33,3%	10	6,7%	2
Índigena	60,0%	18	33,3%	10	6,7%	2
Desesperado	83,3%	25	3,3%	1	13,3%	4
Candelabro	80,0%	24	13,3%	4	6,7%	2
Vencedor	96,7%	29	3,3%	1	0,0%	0
Candidato	93,3%	28	6,7%	2	0,0%	0
<b>TOTAL</b>	<b>76,1%</b>	<b>23</b>	<b>20,6%</b>	<b>6</b>	<b>3,3%</b>	<b>1</b>



## APÊNDICE I

2ª série	Êxito		Não êxito		Nulo	
	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.
<b>Grupo 1</b>						
Príncipe	100,0%	30	0,0%	0	0,0%	0
Papagaio	10,0%	3	90,0%	27	0,0%	0
Tesoura	66,7%	20	33,3%	10	0,0%	0
Alegria	46,7%	14	50,0%	15	3,3%	1
Coração	20,0%	6	76,7%	23	3,3%	1
Pai	100,0%	30	0,0%	0	0,0%	0
Confusão	40,0%	12	60,0%	18	0,0%	0
Animal	36,7%	11	56,7%	17	6,7%	2
Amendoim	46,7%	14	50,0%	15	3,3%	1
Bombom	33,3%	10	63,3%	19	3,3%	1
Preocupação	46,7%	14	40,0%	12	13,3%	4
Total	49,7%	15	47,3%	14	3,0%	1

2ª série	Êxito		Não êxito		Nulo	
	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.
<b>Grupo 2</b>						
Jovem	36,7%	11	56,7%	17	6,7%	2
Navegante	6,7%	2	90,0%	27	3,3%	1
Hóspede	23,3%	7	73,3%	22	3,3%	1
Comandante	3,3%	1	90,0%	27	6,7%	2
Artista	40,0%	12	60,0%	18	0,0%	0
Pediatra	13,3%	4	83,3%	25	3,3%	1
Humorista	30,0%	9	66,7%	20	3,3%	1
Adolescente	33,3%	10	63,3%	19	3,3%	1
Habitante	26,7%	8	53,3%	16	20,0%	6
Ignorante	20,0%	6	80,0%	24	0,0%	0
Total	23,3%	7	71,7%	22	5,0%	2

2ª série	Êxito		Não êxito		Nulo	
	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.
<b>Grupo 3</b>						
Menino	96,7%	29	3,3%	1	0,0%	0
Pequeno	73,3%	22	26,7%	8	0,0%	0
Medroso	83,3%	25	10,0%	3	6,7%	2
Amigo	90,0%	27	3,3%	1	6,7%	2
Milionário	80,0%	24	13,3%	4	6,7%	2
Gorducho	83,3%	25	13,3%	4	3,3%	1
Maluco	83,3%	25	6,7%	2	10,0%	3
Convidado	60,0%	18	40,0%	12	0,0%	0
Feiticeiro	93,3%	28	6,7%	2	0,0%	0
Total	82,6%	25	13,7%	4	3,7%	1

## APÊNDICE J

Grupo 1	Êxito		Não êxito		Nulo	
	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.
Rainha	96,7%	29	0,0%	0	3,3%	1
Sandália	63,3%	19	33,3%	10	3,3%	1
Saudade	20,0%	6	73,3%	22	6,7%	2
Boca	36,7%	11	56,7%	17	6,7%	2
Acidente	36,7%	11	60,0%	18	3,3%	1
Hotel	50,0%	15	46,7%	14	3,3%	1
Mãe	100,0%	30	0,0%	0	0,0%	0
Relógio	46,7%	14	50,0%	15	3,3%	1
Amor	33,3%	10	60,0%	18	6,7%	2
Galho	66,7%	20	33,3%	10	0,0%	0
Cobra	66,7%	20	33,3%	10	0,0%	0
Total	56,1%	17	40,6%	12	3,3%	1

Grupo 2	Êxito		Não êxito		Nulo	
	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.
Pobre	70,0%	21	26,7%	8	3,3%	1
Estudante	73,3%	22	23,3%	7	3,3%	1
Analista	26,7%	8	63,3%	19	10,0%	3
Fascinante	56,7%	17	40,0%	12	3,3%	1
Colega	60,0%	18	40,0%	12	0,0%	0
Circence	23,3%	7	70,0%	21	6,7%	2
Personagem	70,0%	21	26,7%	8	3,3%	1
Retirante	50,0%	15	46,7%	14	3,3%	1
Policial	50,0%	15	50,0%	15	0,0%	0
Atleta	70,0%	21	30,0%	9	0,0%	0
Total	55,0%	17	41,7%	13	3,3%	1

Grupo 3	Êxito		Não êxito		Nulo	
	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.
Jardineiro	80,0%	24	13,3%	4	6,7%	2
Culpado	86,7%	26	13,3%	4	6,7%	2
Professor	86,7%	26	10,0%	3	3,3%	1
Jurado	90,0%	27	6,7%	2	3,3%	1
Vizinho	83,3%	25	13,3%	4	3,3%	1
Jogador	90,0%	27	6,7%	2	3,3%	1
Queridinho	86,7%	26	10,0%	3	3,3%	1
Escritor	80,0%	24	16,7%	5	3,3%	1
Índio	83,3%	25	13,3%	4	3,3%	1
Total	85,2%	26	11,5%	3	4,1%	1

APÊNDICE K

Grupo 1	Êxito		Não êxito		Nulo	
	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.
Ator	93,3%	28	3,3%	1	3,3%	1
Momento	46,7%	14	43,3%	13	10,0%	3
Borboleta	73,3%	22	23,3%	7	3,3%	1
Homem	100,0%	30	0,0%	0	0,0%	0
Tristeza	53,3%	16	33,3%	10	13,3%	4
Ônibus	43,3%	13	43,3%	13	13,3%	4
Cartaz	40,0%	12	56,7%	17	3,3%	1
Dente	56,7%	17	36,7%	11	6,7%	2
Multidão	26,7%	8	73,3%	22	0,0%	0
Vida	50,0%	15	36,7%	11	13,3%	4
Céu	36,7%	11	53,3%	16	10,0%	3
Total	56,4%	19	40,3%	12	7,7%	2

Grupo 2	Êxito		Não êxito		Nulo	
	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.
Futurista	43,3%	13	53,3%	16	3,3%	1
Surfista	66,7%	20	30,0%	9	3,3%	1
Oficial	50,0%	15	33,3%	10	16,7%	5
Valente	36,7%	11	53,3%	16	10,0%	3
Dentista	56,7%	17	36,7%	11	6,7%	2
Psiquiatra	46,7%	14	50,0%	15	3,3%	1
Reporter	63,3%	19	36,7%	11	0,0%	0
Intelectual	36,7%	11	53,3%	16	10,0%	3
Profissional	56,7%	17	40,0%	12	3,3%	1
Cliente	53,3%	16	33,3%	10	13,3%	4
Total	51,0%	15	42,0%	13	7,0%	2

Grupo 3	Êxito		Não êxito		Nulo	
	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.
Velho	90,0%	27	10,0%	3	0,0%	0
Companheiro	10,0%	3	86,7%	26	3,3%	1
Viúvo	93,3%	28	6,7%	2	0,0%	0
Costureiro	83,3%	25	13,3%	4	3,3%	1
Atencioso	76,7%	23	20,0%	6	3,3%	1
Filho	83,3%	25	10,0%	3	6,7%	2
Diretor	90,0%	27	6,7%	2	3,3%	1
Moço	93,3%	28	6,7%	2	0,0%	0
Analfabeto	53,3%	16	43,3%	13	3,3%	1
Total	74,8%	22	22,6%	7	2,6%	1

APÊNDICE L

Grupo 1	Êxito		Não êxito		Nulo	
	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.
Embaixador	100,0%	30	0,0%	0	0,0%	0
Nuvem	70,0%	21	30,0%	9	0,0%	0
Oração	66,7%	20	33,3%	10	0,0%	0
Jacaré	80,0%	24	20,0%	6	0,0%	0
Liberdade	60,0%	18	36,7%	11	3,3%	1
Bigode	86,7%	26	10,0%	3	3,3%	1
Mulher	100,0%	30	0,0%	0	0,0%	0
Cometa	63,3%	19	30,0%	9	6,7%	2
Diamante	70,0%	21	30,0%	9	0,0%	0
Infância	60,0%	18	33,3%	10	6,7%	2
Candelabro	80,0%	24	13,3%	4	6,7%	2
Total	76,1%	23	21,5%	6	2,4%	1

Grupo 2	Êxito		Não êxito		Nulo	
	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.
Intérprete	66,7%	20	33,3%	10	0,0%	0
Integrante	60,0%	18	33,3%	10	6,7%	2
Mártir	10,0%	3	73,3%	22	16,7%	5
Fumante	80,0%	24	20,0%	6	0,0%	0
Inocente	63,3%	19	26,7%	8	10,0%	3
Motorista	66,7%	20	26,7%	8	6,7%	2
Auxiliar	63,3%	19	33,3%	10	3,3%	1
Ecologista	60,0%	18	36,7%	11	3,3%	1
Especialista	73,3%	22	26,7%	8	0,0%	0
Indígena	60,0%	18	33,3%	10	6,7%	2
Total	53,7%	18	34,3%	10	5,3%	2

Grupo 3	Êxito		Não êxito		Nulo	
	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.
Advogado	100,0%	30	0,0%	0	0,0%	0
Amado	93,3%	28	3,3%	1	3,3%	1
Apaixonado	90,0%	27	6,7%	2	3,3%	1
Leitor	96,7%	29	3,3%	1	0,0%	0
Passageiro	96,7%	29	3,3%	1	0,0%	0
Empregado	93,3%	28	6,7%	2	0,0%	0
Desesperado	83,3%	25	3,3%	1	13,3%	4
Vencedor	96,7%	29	3,3%	1	0,0%	0
Candidato	93,3%	28	6,7%	2	0,0%	0
Total	93,7%	28	4,1%	1	2,2%	1

APÊNDICE M

COINCIDE	Êxito		Não êxito		Nulo	
	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.
<b>2º SÉRIE</b>						
Menino	96,7%	29	3,3%	1	0,0%	0
Jovem	36,7%	11	56,7%	17	6,7%	2
Navegante	6,7%	2	90,0%	27	3,3%	1
Hóspede	23,3%	7	73,3%	22	3,3%	1
Pequeno	73,3%	22	26,7%	8	0,0%	0
Medroso	83,3%	25	10,0%	3	6,7%	2
Pai	100,0%	30	0,0%	0	0,0%	0
Comandante	3,3%	1	90,0%	27	6,7%	2
Amigo	90,0%	27	3,3%	1	6,7%	2
Milionário	80,0%	24	13,3%	4	6,7%	2
Artista	40,0%	12	60,0%	18	0,0%	0
Pediatra	13,3%	4	83,3%	25	3,3%	1
Gorducho	83,3%	25	13,3%	4	3,3%	1
Maluco	83,3%	25	6,7%	2	10,0%	3
Humorista	30,0%	9	66,7%	20	3,3%	1
Adolescente	33,3%	10	63,3%	19	3,3%	1
Habitante	26,7%	8	53,3%	16	20,0%	6
Convidado	60,0%	18	40,0%	12	0,0%	0
Príncipe	100,0%	30	0,0%	0	0,0%	0
Feiticeiro	93,3%	28	6,7%	2	0,0%	0
Ignorante	20,0%	6	80,0%	24	0,0%	0
<b>TOTAL</b>	<b>56,0%</b>	<b>17</b>	<b>40,0%</b>	<b>12</b>	<b>4,0%</b>	<b>1</b>

NÃO COINCIDE	Êxito		Não êxito		Nulo	
	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.
<b>2º SÉRIE</b>						
Papagaio	10,0%	3	90,0%	27	0,0%	0
Tesoura	66,7%	20	33,3%	10	0,0%	0
Alegria	46,7%	14	50,0%	15	3,3%	1
Coração	20,0%	6	76,7%	23	3,3%	1
Confusão	40,0%	12	60,0%	18	0,0%	0
Animal	36,7%	11	56,7%	17	6,7%	2
Amendoim	46,7%	14	50,0%	15	3,3%	1
Bombom	33,3%	10	63,3%	19	3,3%	1
Preocupação	46,7%	14	40,0%	12	13,3%	4
<b>TOTAL</b>	<b>38,5%</b>	<b>12</b>	<b>57,8%</b>	<b>17</b>	<b>3,7%</b>	<b>1</b>

APÊNDICE N

COINCIDE	Êxito		Não êxito		Nulo	
	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.
<b>4º SÉRIE</b>						
Sandália	63,3%	19	33,3%	10	3,3%	1
Pobre	70,0%	21	26,7%	8	3,3%	1
Estudante	73,3%	22	23,3%	7	3,3%	1
Jardineiro	80,0%	24	13,3%	4	6,7%	2
Analista	26,7%	8	63,3%	19	10,0%	3
Fascinante	56,7%	17	40,0%	12	3,3%	1
Colega	60,0%	18	40,0%	12	0,0%	0
Culpado	80,0%	24	13,3%	4	6,7%	2
Rainha	96,7%	29	0,0%	0	3,3%	1
Circence	23,3%	7	70,0%	21	6,7%	2
Personagem	70,0%	21	26,7%	8	3,3%	1
Professor	86,7%	26	10,0%	3	3,3%	1
Jurado	90,0%	27	6,7%	2	3,3%	1
Mãe	100,0%	30	0,0%	0	0,0%	0
Retirante	50,0%	15	46,7%	14	3,3%	1
Vizinho	83,3%	25	13,3%	4	3,3%	1
Jogador	90,0%	27	6,7%	2	3,3%	1
Queridinho	86,7%	26	10,0%	3	3,3%	1
Escritor	80,0%	24	16,7%	5	3,3%	1
Policial	50,0%	15	50,0%	15	0,0%	0
Atleta	70,0%	21	30,0%	9	0,0%	0
Índio	83,3%	25	13,3%	4	3,3%	1
<b>TOTAL</b>	<b>71,4%</b>	<b>21</b>	<b>25,2%</b>	<b>8</b>	<b>3,5%</b>	<b>1</b>

NÃO COINCIDE	Êxito		Não êxito		Nulo	
	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.
<b>4º SÉRIE</b>						
Sandália	63,3%	19	33,3%	10	3,3%	1
Saudade	20,0%	6	73,3%	22	6,7%	2
Boca	36,7%	11	56,7%	17	6,7%	2
Acidente	36,7%	11	60,0%	18	3,3%	1
Hotel	50,0%	15	46,7%	14	3,3%	1
Relógio	46,7%	14	50,0%	15	3,3%	1
Amor	33,3%	10	60,0%	18	6,7%	2
Galho	66,7%	20	33,3%	10	0,0%	0
Cobra	66,7%	20	33,3%	10	0,0%	0
<b>TOTAL</b>	<b>46,7%</b>	<b>14</b>	<b>49,6%</b>	<b>15</b>	<b>3,7%</b>	<b>1</b>

APÊNDICE O

COINCIDE	Êxito		Não êxito		Nulo	
	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.
<b>6º SÉRIE</b>						
Velho	90,0%	27	10,0%	3	0,0%	0
Futurista	43,3%	13	53,3%	16	3,3%	1
Surfista	66,7%	20	30,0%	9	3,3%	1
Oficial	50,0%	15	33,3%	10	16,7%	5
Companheiro	10,0%	3	86,7%	26	3,3%	1
Homem	100,0%	30	0,0%	0	0,0%	0
Viúvo	93,3%	28	6,7%	2	0,0%	0
Valente	36,7%	11	53,3%	16	10,0%	3
Costureiro	83,3%	25	13,3%	4	3,3%	1
Atencioso	76,7%	23	20,0%	6	3,3%	1
Dentista	56,7%	17	36,7%	11	6,7%	2
Filho	83,3%	25	10,0%	3	6,7%	2
Psiquiatra	46,7%	14	50,0%	15	3,3%	1
Reporter	63,3%	19	36,7%	11	0,0%	0
Diretor	90,0%	27	6,7%	2	3,3%	1
Intelectual	36,7%	11	53,3%	16	10,0%	3
Profissional	56,7%	17	40,0%	12	3,3%	1
Cliente	53,3%	16	33,3%	10	13,3%	4
Ator	93,3%	28	3,3%	1	3,3%	1
Moço	93,3%	28	6,7%	2	0,0%	0
Analfabeto	53,3%	16	43,3%	13	3,3%	1
<b>TOTAL</b>	<b>65,6%</b>	<b>20</b>	<b>29,8%</b>	<b>9</b>	<b>4,6%</b>	<b>1</b>

NÃO COINCIDE	Êxito		Não êxito		Nulo	
	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.
<b>6º SÉRIE</b>						
Momento	46,7%	14	43,3%	13	10,0%	3
Borboleta	73,3%	22	23,3%	7	3,3%	1
Tristeza	53,3%	16	33,3%	10	13,3%	4
Ônibus	43,3%	13	43,3%	13	13,3%	4
Cartaz	40,0%	12	56,7%	17	3,3%	1
Dente	56,7%	17	36,7%	11	6,7%	2
Multidão	26,7%	8	73,3%	22	0,0%	0
Vida	50,0%	15	36,7%	11	13,3%	4
Céu	36,7%	11	53,3%	16	10,0%	3
<b>TOTAL</b>	<b>47,4%</b>	<b>14</b>	<b>44,4%</b>	<b>13</b>	<b>8,1%</b>	<b>2</b>

APÊNDICE P

COINCIDE 8º SÉRIE	Êxito		Não êxito		Nulo	
	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.
Intérprete	66,7%	20	33,3%	10	0,0%	0
Integrante	60,0%	18	33,3%	10	6,7%	2
Mártir	10,0%	3	73,3%	22	16,7%	5
Advogado	100,0%	30	0,0%	0	0,0%	0
Amado	93,3%	28	3,3%	1	3,3%	1
Fumante	80,0%	24	20,0%	6	0,0%	0
Inocente	63,3%	19	26,7%	8	10,0%	3
Mulher	100,0%	30	0,0%	0	0,0%	0
Motorista	66,7%	20	26,7%	8	6,7%	2
Auxiliar	63,3%	19	33,3%	10	3,3%	1
Apaixonado	90,0%	27	6,7%	2	3,3%	1
Leitor	96,7%	29	3,3%	1	0,0%	0
Embaixador	100,0%	30	0,0%	0	0,0%	0
Ecologista	60,0%	18	36,7%	11	3,3%	1
Passageiro	96,7%	29	3,3%	1	0,0%	0
Empregado	93,3%	28	6,7%	2	0,0%	0
Especialista	73,3%	22	26,7%	8	0,0%	0
Indígena	60,0%	18	33,3%	10	6,7%	2
Desesperado	83,3%	25	3,3%	1	13,3%	4
Vencedor	96,7%	29	3,3%	1	0,0%	0
Candidato	93,3%	28	6,7%	2	0,0%	0
<b>TOTAL</b>	<b>78,4%</b>	<b>24</b>	<b>18,1%</b>	<b>5</b>	<b>3,5%</b>	<b>1</b>

NÃO COINCIDE 8º SÉRIE	Êxito		Não êxito		Nulo	
	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.	Relat.	Absol.
Nuvem	70,0%	21	30,0%	9	0,0%	0
Oração	66,7%	20	33,3%	10	0,0%	0
Jacaré	80,0%	24	20,0%	6	0,0%	0
Liberdade	60,0%	18	36,7%	11	3,3%	1
Bigode	86,7%	26	10,0%	3	3,3%	1
Cometa	63,3%	19	30,0%	9	6,7%	2
Diamante	70,0%	21	30,0%	9	0,0%	0
Infância	60,0%	18	33,3%	10	6,7%	2
Candelabro	80,0%	24	13,3%	4	6,7%	2
<b>TOTAL</b>	<b>70,7%</b>	<b>21</b>	<b>26,3%</b>	<b>8</b>	<b>3,0%</b>	<b>1</b>