

A INFLUÊNCIA DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS NA CONCEITUAÇÃO DE GÊNERO GRAMATICAL

Fabiana Poças Biondo*
Geiva Carolina Calsa**

Introdução

Ao abordarmos a aprendizagem de conceitos (COLL, 1998) podemos dizer que uma pessoa adquire um conhecimento quando é capaz de dotar de significado um material ou uma informação que lhe é apresentada, ou seja, quando “compreende” esse material, podendo então, traduzi-lo para suas próprias palavras. Sendo assim, o aluno só aprende significativamente quando é capaz de trazer o conhecimento para sua própria realidade.

Um dos problemas mais graves na aprendizagem escolar atual é que muitos professores pretendem que seus alunos aprendam conceitos, e descobrem que eles se limitam a aprender informação literal e carente de significado para si. Além disso, não é fácil estabelecer diferenças reais entre informação factual e conceitos, já que isso reside mais no que o aluno faz para aprender do que no objeto que deve ser aprendido. Também devemos levar em consideração que a aprendizagem de conceitos conta com os conhecimentos prévios dos alunos para ser eficaz. É preciso, no entanto – mais do que simplesmente considerá-los – conseguir ativá-los e vinculá-los com o novo material de aprendizagem. Essa aprendizagem é alcançada então por compreensão, sendo significativa e gradativa, o que permite que seja esquecida também mais lenta e gradativamente, considerando-se não somente o quanto o aluno aprende, mas principalmente de que maneira.

Devemos considerar portanto, como bem nos lembra Coll et al. (1999), que as mentes dos alunos estão bem longe de parecerem “lousas limpas”, o que implica que cada indivíduo traz consigo uma bagagem diferente que o autor chama de conhecimentos prévios, ou seja, a estrutura de conhecimentos que cada um já possui. Sendo assim, dependendo da estrutura de conhecimentos do aluno, ele não poderá compreender determinado texto que outro aluno pode compreender. Tendo em vista essa consideração, podemos dizer que para aprender um conteúdo escolar, é

* Graduada/Letras – UEM - PIBIC/CNPq.

** Profª Dra. do DTP – UEM.

necessário que o aluno atribua um sentido a ele, isto é, construa significados com base nos conhecimentos que pôde construir previamente.

No que diz respeito a estudos sobre o ensino de língua portuguesa e, mais especificamente de gramática, Catelão (2003) demonstrou em seu estudo, que os melhores desempenhos em tarefas de análise sintática foram encontrados justamente entre os alunos que utilizaram melhor seus conhecimentos prévios de gramática, ou seja, que utilizaram sua competência lingüística internalizada. Segundo o autor, localizar o sujeito de uma frase implica em um bom conhecimento de gramática que deve ser alcançado através da integração entre os conhecimentos prévios, que os alunos já trazem consigo quando entram na escola, e os conhecimentos formais, que são os ministrados pela instituição de ensino.

Considerando a importância do ensino de gramática na escola fundamental, para que os alunos possam compreender e produzir textos de maneira satisfatória, pretendemos, com este estudo, analisar como o conceito de gênero gramatical, imanente aos nomes, vem sendo compreendido nestas séries. Os resultados obtidos até o presente momento revelam que tanto os livros didáticos quanto os depoimentos dos alunos confundem conceitualmente flexão de gênero e outros processos lexicais de indicação do sexo dos seres, como os processos de heteronímia e de derivação.

A Aprendizagem de Conceitos

Dentro do contexto de aprendizagem de conceitos, Coll et al. (1999) destaca a importância dos conhecimentos prévios, que, como já mencionamos anteriormente, são o conjunto de conceitos que cada indivíduo traz consigo, conhecimentos que já possuem sobre os conteúdos concretos que se dispõe a aprender, conhecimentos prévios que abrangem tanto os conhecimentos e informações sobre o próprio conteúdo com conhecimentos relacionados com ele. Segundo o autor, a concepção construtivista assume a existência dos conhecimentos prévios como elemento principal na explicação de alguns processos de aprendizagem na sala de aula.

Para Coll (1998), antes de mais nada é preciso destacar que estes conhecimentos fazem parte de uma construção extremamente pessoal de cada aluno, ou seja, são conhecimentos que foram elaborados em sua mente a partir de vivências pessoais, do dia-a-dia. Estas idéias prévias, para o autor, não costumam ser coerentes do ponto de vista científico, porém são bastante previsíveis em relação a fatos cotidianos. É fato ainda, para Coll (1998), que estes conhecimentos são bastante estáveis, ou seja, resistem fortemente a mudanças e são encontrados não só em crianças e adolescentes, mas também em adultos.

Outra característica bastante relevante do conhecimento prévio, segundo o autor, é o seu aspecto implícito contrastante com os conceitos explícitos da ciência. Embora em alguns casos eles sejam identificáveis através da linguagem, na maioria dos casos estão implícitos nas atividades dos alunos. É necessário portanto, que a escola conduza o processo de transformação dos conhecimentos prévios e não científicos - senso comum – em conhecimentos científicos e críticos.

Podemos dizer ainda que os conhecimentos intuitivos buscam não tanto a “verdade”, mas sim a utilidade. É devido a esse caráter dos conhecimentos prévios, segundo o autor, que eles costumam persistir, ou melhor, resistir, frente aos conhecimentos transmitidos pela escola. Para ajudar os alunos a ampliar estes conceitos, é necessário, portanto, que os conteúdos transmitidos pela escola sejam baseados em situações da vida cotidiana, de forma que o saber científico não seja apenas “verdadeiro”, mas também útil nas mais diversas situações da realidade tanto no sentido da ação quanto de sua compreensão.

Segundo Coll (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 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.

Segundo a concepção construtivista de aprendizagem, os conhecimentos prévios são compreendidos como esquemas de conhecimento. Coll (1983 apud COLL et al., 1999), define esses esquemas como “a representação que uma pessoa possui em um determinado momento de sua história sobre uma parcela da realidade”. 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.

O Papel dos Conhecimentos Prévios na Aprendizagem

Segundo Coll et al. (1999), para planejar o ensino, ou seja, para traçar a fronteira entre o que é necessário ou não conhecer para poder planejá-lo e determinar quais são os conhecimentos prévios que devem ser explorados pelos alunos, é preciso que a escola se apóie em determinados critérios. Para o autor, esses critérios derivam principalmente do conteúdo e dos objetivos concretos que o professor possui em relação ao processo ensino-aprendizagem.

Levando em consideração que a atualização e a disponibilidade dos conhecimentos prévios dos alunos são uma condição necessária para que realizem uma aprendizagem o mais significativa possível, podemos dizer que a condição para que coloquem em prática, no momento adequado, seus conhecimentos prévios, pode depender de diversos fatores.

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 então por um enfoque superficial e uma memorização mecânica do novo conteúdo.

Outras vezes ainda, a organização geral do ensino dos alunos ou o planejamento concreto da seqüência didática na qual é abordada a aprendizagem dos novos conteúdos pode chegar a ser um impedimento para que os alunos percebam que é preciso mobilizar seus conhecimentos prévios. Nesse sentido, a falta de relação entre as áreas, uma seqüência incorreta entre ciclos ou níveis ou uma excessiva fragmentação das atividades, especialmente nas etapas superiores da escolarização, podem fazer com que a tarefa de detectar quais conhecimentos prévios são importantes para entrar em contato com os novos conteúdos seja difícil ou muito custosa para os alunos.

É indispensável, portanto, segundo Coll et al. (1999), que conheçamos os elementos que fazem parte dos esquemas de conhecimento de nossos alunos na relação que esses elementos têm (ou não) entre si, relações essas que determinam o grau de organização desses esquemas. Portanto, é preciso levar em conta que os aspectos a serem explorados não podem limitar-se a uma lista de fatos, conceitos, procedimentos ou atitudes, mas devem ser ampliados necessariamente para a relação ou relações estabelecidas entre esses elementos.

Especificidades do Gênero Gramatical

O gênero é considerado um dos tópicos mais confusos da gramática normativa e destaca-se por sua complexidade e por, não raramente, ser pensado e trabalhado de maneira conceitualmente incoerente. É responsável pela divisão dos nomes em classes, pois, na língua portuguesa os nomes estão agrupados em masculinos e femininos. Em razão disso, as incoerências conceituais encontradas na abordagem de gênero gramatical nas gramáticas normativas, nas escolas e nos livros didáticos são decorrentes, na maioria das vezes, da associação semântica entre categoria de gênero e sexo dos seres.

Há uma tendência de se ensinar gênero por meio da diferença entre o sexo masculino e o feminino, o que acaba por criar uma grande confusão de sentidos. Lapa (1982), em seus estudos, reafirma a existência desta confusão semântica. Para ele, é bastante natural que os animais sejam divididos em machos e fêmeas, mas o que o deixa curioso é o fato de as pessoas transmitirem também para os objetos, ou seja, para os seres assexuados, esta idéia de diferença sexual. Segundo o autor, a língua portuguesa teria criado pares de substantivo 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. Desta forma, para o autor, 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, mais larga e com curvas arredondadas.

Câmara Júnior (1984) busca esclarecer esta confusão conceitual lembrando que existe nos animais uma relação do gênero com o sexo, porém, mesmo com eles (os animais) esta idéia, com certeza, não é absoluta. Para confirmar a fragilidade da natureza do sexo em relação ao gênero gramatical, apresenta vários argumentos. Primeiramente, chama a atenção para o fato de que o gênero se faz presente em todos os nomes substantivos portugueses, sem exceção, quer sejam seres providos de vida (passíveis então da distinção de sexo), quer sejam objetos e coisas (portanto sem vida), dos quais traz o exemplo dos substantivos *casa*, *ponte*, *andaiá* – femininos, e *palácio*, *pente*, *sofá* – masculinos.

Posteriormente, Câmara Júnior (1980, 1984a, 1984b) atenta para o fato de que mesmo em substantivos relacionados a animais e pessoas se encontrar, não raras vezes, esta 'discrepância' entre gênero e sexo. Cita o substantivo *testemunha*, do gênero feminino, mesmo quando se refere a pessoas do sexo masculino. É o mesmo caso de *cônjuge*, substantivo exclusivamente do gênero masculino, independente de sua utilização por um ou outro sexo. O mesmo acontece com os animais denominados epícenos, como a cobra, o tigre ou o jacaré, que possuem apenas um gênero, quer designem animais de sexo feminino ou masculino.

Outro problema inerente à classificação do gênero, conforme Câmara Júnior (1984b), é a confusão que se costuma fazer entre flexão de gênero e processos lexicais ou sintáticos utilizados para marcar o sexo. Segundo o autor, este problema é comum, principalmente nas gramáticas normativas, onde se costuma opor o substantivo mulher – feminino – a homem. Na verdade, mulher é um substantivo privativamente feminino, que está relacionado ao substantivo homem, privativamente masculino, apenas por uma correlação semântica. Esses casos, chamados de “heteronímia” não entram na flexão de gênero português, pois, são apenas formas de marcar o sexo dos seres. Fato semelhante ocorre com substantivos como imperatriz e imperador. O primeiro possui sufixo desinencial *triz*, não flexional, enquanto o segundo possui sufixo não flexional, *dor*. Dizer que este é um caso de flexão de gênero é afirmação equívoca, pois, de acordo com o autor, é confundir flexão com derivação. O mesmo ocorre com os substantivos perdigão/perdiz, galo/galinha, entre outros.

Ainda nessa concepção, podemos citar o caso dos nomes de animais ditos epicenos. É comum acrescentar-se a nomes que se referem a esses animais as palavras ‘macho’ e ‘fêmea’, conforme designem animais do sexo masculino ou feminino. Porém, esta distinção refere-se apenas à natureza sexual dos animais, e não a uma flexão de gênero, como se costuma dizer. Ora, o acréscimo destas palavras não é obrigatório, e, além disso, o gênero não muda com a indicação do sexo. Observemos o exemplo *cobra*, apresentado anteriormente. Trata-se de um substantivo exclusivamente do gênero feminino, como se pode comprovar pelo uso do artigo feminino *a* – a cobra, independente de crescer-se a ele as palavras macho ou fêmea. (CÂMARA JÚNIOR, 1984b).

Apesar de tratar-se de um tema extremamente polêmico e de repercussão importante no ensino da língua, levantamento bibliográfico de pesquisas recentes¹ sobre categoria de gênero mostram carência na abordagem deste tema. Entre dissertações e teses produzidas nos últimos dez anos encontramos apenas um trabalho direcionado a este assunto. Botelho (1996), em sua tese de mestrado, investigou a formação da flexão de gênero dos substantivos portugueses, concluindo que ela é inadequadamente tratada na gramática escolar pela confusão freqüente entre sexo e gênero gramatical.

No ensino fundamental, a categoria de gênero é um dos conteúdos trabalhados pelos professores de língua portuguesa. Neves (1991), Ignácio (1993), Batista (1997) e Lonardoni (2001), segundo Catelão (2003), mostraram em seus estudos que o ensino de língua portuguesa, e mais especificamente o ensino de gramática, vem sendo desenvolvido de forma mecânica e repetitiva. Esta forma de abordar a gramática não é adequada à nova postura do ensino de língua portuguesa proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Secretaria de Educação

¹ Dados coletados no banco de teses – CAPES/2003.

Fundamental, 1997). Segundo estes documentos, o ensino da língua deve exercitar a capacidade humana de refletir, analisar e pensar sobre os fatos e os fenômenos que envolvem a linguagem. É preciso que os professores estejam conscientes desta necessidade e que eles próprios desenvolvam essa capacidade de raciocínio, a fim de que seja transmitida adequadamente aos alunos. A reflexão torna possível a diferenciação dos conceitos de gênero gramatical e gênero biológico, ponto a ser investigado nesse estudo.

Desenvolvimento do Estudo

A amostra da pesquisa contou com um total de 24 sujeitos, sendo 16 alunos – quatro de cada série investigada (2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries), 08 professores – dois de cada série (2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries). Além de 08 livros didáticos diferentes – sendo dois de cada série (2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries). Os sujeitos estão divididos ainda em duas escolas distintas, sendo uma delas central e a outra periférica. Para o procedimento da coleta de dados, previmos a aplicação de provas distintas para cada série e uma entrevista individual, envolvendo perguntas a respeito dos procedimentos utilizados na realização da prova de identificação dos conceitos sobre gênero. Primeiramente foi aplicada uma prova contendo algumas palavras, que deveriam ser classificadas em duas colunas, de acordo com o gênero gramatical. Após a classificação solicitamos a explicação e a justificativa das escolhas realizadas. Os livros didáticos estão sendo analisados tanto em relação aos aspectos conceituais quanto aos exercícios propostos sobre gênero de substantivos. O presente artigo aborda os resultados preliminares de entrevistas realizadas com os alunos.

Apresentação e Discussão de Resultados

Ao analisar as aplicações de gênero no ensino fundamental, foi possível constatar que a confusão conceitual entre o gênero gramatical e a natureza do sexo dos seres é uma idéia bastante forte, bem marcada, fixa na mente de muitas pessoas, e que se faz presente no ensino de gramática das séries fundamentais.

Na intervenção direta com os alunos, primeiramente foi aplicada uma prova contendo algumas palavras, as quais deveriam ser classificadas em duas colunas, de acordo com o gênero gramatical: coluna do masculino e do feminino, com exceção da 2ª série, na qual optamos por não citar a expressão “gênero” e trabalhar com colunas do *a* e do *o*. Eles tinham também a opção de classificar nas duas colunas ou nenhuma delas, se considerassem correto. Observemos algumas respostas obtidas através destas entrevistas com alunos de 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries do ensino fundamental:

2ª série

Pesquisador: Por que você classificou *mulher* no quadro da letra A?

Aluno: Ah... mulher é o feminino, é o feminino de homem né, porque homem é o masculino.

Pesquisador: E *menina* por que você colocou no lado da letra A?

Aluno: Por causa que a menina vem do feminino, que nem eu aprendi agora, assim, o **a** vem na frente do feminino.

Pesquisador: E o *príncipe*, por que na coluna da letra O?

Aluno: Por causa que o príncipe vem do masculino, quer dizer, porque é o príncipe, e se fosse feminino seria princesa, seria **a** princesa.

Pesquisador: Me explique por que *alegria* na coluna do A.

Aluno: Por causa que não pode ser **o** alegria, tem que ser **a** alegria, por exemplo, pode ser a alegria do homem ou da mulher.

Nesta entrevista o aluno indica como justificativa de sua escolha o fato de que *príncipe* vem do masculino e se fosse menina seria *princesa*, deixando clara a confusão conceitual que estabelece entre diferenças de sexo e de gênero. A relação de sexo estabelecida com a palavra *alegria*, um substantivo abstrato – portanto assexuado – acentua ainda mais esta confusão.

4ª série

Pesquisador: Por que você classificou *aluno* como masculino?

Aluno: Ah, porque tem um feminino, aluna.

Pesquisador: E *ator*, por que é do gênero masculino?

Aluno: A mesma coisa, porque tem atriz que é feminino.

Pesquisador: Por que você classificou *pai* na coluna do gênero masculino?

Aluno: Porque existe mãe. Mãe é o feminino da pessoa que nos criou, e pai é o masculino.

Pesquisador: E *saudade*, por que nas duas colunas?

Aluno: É... porque ele sente saudade e ela também sente saudades, daí não tem diferença né?

Ao indicar que ator é masculino porque se fosse feminino seria atriz, o aluno deixa clara a confusão conceitual entre gênero gramatical e o sexo dos seres, já que baseia-se na busca de pares de sexo oposto para se justificar. Além disso, este é um caso de derivação e não de flexão de gênero. A justificativa apresentada no caso do substantivo abstrato *saudade* vem fortalecer a existência da confusão conceitual.

6ª série

Pesquisador: Por que você classificou *garotinha* na coluna do gênero feminino?

Aluno: Porque garota está no feminino. Existem duas formas, o garotinho e a garotinha, não dá pra escrever **o** garotinha. Ah, e também porque está concordando com o artigo.

Pesquisador: E o *rei*?

Aluno: A mesma coisa ué, porque existe a rainha e o rei serve para o masculino e a rainha para o feminino.

Pesquisador: Por que o *homem* no gênero masculino?

Aluno: O homem é masculino. Porque o homem também está acompanhado do artigo *o* e também porque existe a mulher que é o feminino.

Pesquisador: Agora me explique sobre *calma*, por que você enquadrou esta palavra nas duas colunas?

Aluno: Porque a calma, porque se classifica na mulher e no homem. Assim, a mulher está calma e o homem se classifica calmo.

O aluno deixa clara a confusão conceitual ao justificar-se através dos pares sexualmente opostos, como *rei/rainha*, que, por sua vez, são casos de derivação. Encontramos ainda os pares semanticamente opostos *homem/mulher*, que não fazem parte da flexão de gênero, já que estão unidos semanticamente pelo processo de heteronímia. Mais uma vez temos a relação sexual estabelecida com o substantivo abstrato *calma*.

8ª série

Pesquisador: Por que você enquadrou o substantivo *genro* como sendo do gênero masculino?

Aluno: Porque é masculino, porque só pode ser masculino, não tem como ser feminino, por causa que o feminino de genro é nora.

Pesquisador: E o que você diz de *imperador*? Por que o gênero masculino?

Aluno: Porque o feminino de imperador é imperatriz, portanto o imperador é o masculino, não o feminino.

Pesquisador: Por que você classificou *cantor* como sendo do gênero masculino?

Aluno: Também porque o feminino de cantor é cantora, então cantor é o masculino.

Pesquisador: No caso de *cônjuge*, por que você colocou tanto no feminino quanto no masculino?

Aluno: Porque tanto faz, porque pode servir para os dois, pode ser o homem e a mulher.

O aluno apresenta confusões conceituais tanto no que diz respeito à relação de gênero gramatical com sexo, justificando-se através desta influência semântica nos exemplos abordados – como *imperador/imperatriz*, quanto no que diz respeito à não clareza da diferença entre o processo de flexão de gênero (*cantor/cantora*) e o processo de derivação (*imperador/imperatriz*).

Com base nestas entrevistas, podemos afirmar que a confusão semântica, já abordada anteriormente, entre gênero gramatical e sexo dos seres se faz nítida mais uma vez.

Os alunos manifestaram claramente suas preocupações em opor os substantivos através de seus pares de sexo oposto, demonstrando a idéia imanente que liga a classificação dicotômica e arbitrária masculino/feminino por uma íntima relação entre o sexo masculino e o sexo feminino. Os argumentos apresentados pelos alunos para explicar o gênero de certos nomes, são na maioria das vezes, a sua relação com outro nome de sexo oposto. Dessa forma, quando um aluno responde, por exemplo, que *genro* é um nome substantivo do gênero masculino, ele está pensando na sua relação sexual com *nora*, e não na sua relação com o artigo *o*, que o faz um substantivo exclusivamente do gênero gramatical masculino.

Conclusões

Os resultados obtidos nas entrevistas com alunos das quatro séries investigadas evidenciam a complicação descrita anteriormente pelo lingüista Câmara Juniro (1980, 1984, 2002). Segundo o autor, a semântica pode causar vários problemas, como a falta de distinção conceitual entre flexão e outros processos aleatórios de indicar o sexo, como a derivação, a heteronímia e a utilização das palavras macho e fêmea em nomes de animais conhecidos como epicenos, já que não há percepção, por parte dos alunos, na distinção de tais processos.

Com base nesses resultados preliminares, é possível concluir que existem falhas conceituais que envolvem o ensino do gênero, decorrentes dos conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre o assunto. Essas falhas refletem a necessidade de que os conhecimentos prévios dos alunos sejam transformados em conhecimentos científicos, e devem ser supridas pela instituição escolar.

No que diz respeito mais especificamente ao ensino de língua portuguesa, é necessário que haja uma preocupação com este fato a fim de que o ensino não se restrinja ao mero aprendizado algorítmico, conforme constatado por Catelão (2003) em relação à gramática. Segundo o autor, para que isto não ocorra é necessário que o aluno reflita sobre os conceitos e os procedimentos que utiliza para realizar uma atividade. Isto significa saber explicar o que fez, como fez e porque realizou a atividade de determinada maneira, possibilitando a identificação de semelhanças e diferenças entre o seu conhecimento prévio e o conhecimento convencional sobre o tema. É neste sentido que se assinala a importância da gramática reflexiva, ressaltada por Catelão (2003).

Por fim, é importante afirmar que apesar de o presente trabalho estar em desenvolvimento, já se fazem nítidas as idéias desenvolvidas por Câmara Júnior (2000, p.62) em relação à aprendizagem do conceito de gênero gramatical, o que nos faz repetir “[...] desde que deixemos de considerar a categoria de gênero como umbilicalmente ligada à de sexo, introduzimos enorme simplificação na sua apreciação em português”.

Referências

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: 8 mar.2003.

CÂMARA JUNIOR, J. M. **Dicionário de lingüística e gramática**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 1984a. p.70-71.

CÂMARA JUNIOR, J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 1984b.

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

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

CATELÃO, E.; CALSA, G. Examinando a interface sintático-semântica dos procedimentos de análise sintática utilizados por alunos do ensino fundamental. SEMANA DE LETRAS: OUTRAS PALAVRAS, 14. 2003, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM/DLE, 2003. (em avaliação)

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

COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

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

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

Endereço para correspondência:

E-mail: fabiana.biondo@bol.com.br