

Género gramatical: a complexidade do conteúdo e a sua abordagem nos documentos reguladores do ensino do Português no 1º Ciclo EB

José António Costa

Escola Superior de Educação (IPP) e Centro de Investigação em Educação (InED)

joseacosta@ese.ipp.pt

Celda Morgado Choupina

ESE (IPP) e InED

celda@ese.ipp.pt

Adriana Baptista

ESE (IPP) e InED

adrianabaptista@ese.ipp.pt

Inês Oliveira

ESE (IPP) e InED

inesoliveira@ese.ipp.pt

Joana Querido

ESE (IPP) e InED

joanasantos@ese.ipp.pt

Resumo

O gênero gramatical não é uma propriedade universal nas línguas do mundo, existindo apenas em algumas e manifestando-se de formas muito diversas (Corbett, 1991). No âmbito da aquisição da língua, vários estudos, em línguas de matriz indoeuropeia que apresentam a categoria de gênero como marca de concordância sintática, apontam para a sua aquisição por volta dos dois anos (Mills, 1986) e para o desaparecimento dos erros de concordância de gênero por volta dos quatro (Van Veen, 2007). No Português, o gênero é uma categoria nominal obrigatória para a concordância das palavras nos sintagmas e nas frases e que não se correlaciona absolutamente com o sexo, propriedade dos seres vivos, que os nomes podem designar (Baptista *et al.*, 2013a). Sendo uma categoria assistemática e sincronicamente arbitrária, o gênero não é flexional (Villalva, 2003), o que se traduz pela quase ausência de contraste de gênero e pela marcação dos valores, masculino e feminino, por diversos processos morfossintáticos. Alguns nomes da língua recebem o valor de gênero no Léxico, sendo nomes de gênero único e não permitindo contraste de gênero; outros recebem-no na Sintaxe, podendo ou não admitir contraste e opção de valor de gênero (Choupina *et al.*, 2014a). Estes pressupostos informam a abordagem da categoria gênero gramatical e a reflexão crítica que neste texto se realiza do modo como é preconizado o seu tratamento nos documentos reguladores do Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Gênero gramatical; processos morfossintáticos; ensino do Português; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

Grammatical gender is not a universal feature in world languages. It only exists in some of them and occurs in very different ways (Corbett, 1991). As far as language acquisition is concerned, several studies on Indo-European languages presenting gender category as a syntactic agreement mark point out to its acquisition by two years (Mills, 1986) and to the disappearance of gender agreement errors around four (Van Veen, 2007). In portuguese language, gender is a mandatory nominal category to word agreement in phrases and sentences and it does not correlate at all with sex, property of living beings that nouns may designate (Baptista *et al.*, 2013a). As a non-systematic and synchronically arbitrary category, gender is not flexional (Villalva, 2003), which leads to the almost complete absence of gender contrast and to the marking of values, masculine and feminine, through various morphosyntactic processes. Some portuguese nouns get gender value in the Lexicon, being single or inherent gender nouns, not allowing gender contrast; others receive it in Syntax and they may or may not admit contrast and gender value option (Choupina *et al.*, 2014a). These assumptions inform the approach to grammatical gender category and the critical reflection that this article presents on the way it is recommended its treatment in regulatory documents of the portuguese language teaching in the 1st cycle of Basic Education.

Keywords: Grammatical gender; morphosyntactic processes; portuguese language teaching; 1st Cycle of Basic Education.

1. Introdução

O conteúdo género gramatical figura nos documentos reguladores do ensino logo no 1.º ano de escolaridade, momento em que se inicia uma reflexão formal e explícita – sem prejuízo da existência prévia e necessária de uma promoção de carácter implícito durante a educação pré-escolar – sobre esta categoria nominal, relativamente à qual as crianças possuem representações na sua gramática interiorizada pelo menos desde os três anos de idade (Lambelet, 2012), ou mesmo antes (Müller, 1995).

Constituindo os Programas de Português (Reis *et al.*, 2009) e as Metas Curriculares (Buescu *et al.*, 2012) uma orientação oficial para o que deve ser objeto de tratamento no Ensino Básico, e designadamente no 1.º ciclo, procurámos percorrer estes documentos no sentido de verificar de que modo aí são equacionadas as questões relativas ao género linguístico. Tal preocupação resulta de dois fatores. Por um lado, trata-se de uma categoria nuclear na língua, de natureza arbitrária e obrigatória nos nomes e na construção da concordância no interior dos sintagmas e das frases. Por outro, a sua abordagem tem-se prestado a alguns equívocos, designadamente quando surge associada à categoria *número*; quando é objeto de um ensino em que, como pudemos comprovar em investigações anteriores (Baptista *et al.*, 2013a; Baptista *et al.*, 2013b; Choupina *et al.*, 2014b), se confundem, nos materiais utilizados e, conseqüentemente, nas representações mentais dos alunos, as noções de género e de sexo; quando se induz ou explicita uma *pseudorregra* de marcação e contrastação de género e quando se considera erradamente a flexão como um processo relevante a esse nível.

Assim, pretendemos, neste artigo, partir de alguns esclarecimentos resultantes da investigação no âmbito de vários quadros teóricos da Linguística para analisar criticamente o modo como o conteúdo género figura nos documentos reguladores do ensino, procurando observar, igualmente, afinidades e desencontros entre estes produtos oficiais e duas outras dimensões: o que a investigação na área da Psicolinguística revela sobre aquisição de género, dados que devem situar-se a montante da elaboração dos *curricula*, e o que certos recursos utilizados no ensino propõem para abordagem desta matéria, aspeto que pontualmente consideramos ao longo do artigo.

O texto encontra-se, por conseguinte, dividido em três partes principais. Na primeira, fazemos uma revisão bibliográfica sobre aspetos relevantes na aquisição do género gramatical a partir de investigações conduzidas em diferentes línguas. Trata-se de informações que nos parece importante capitalizar quando se concebem programas para o

ensino da língua, quando se desenham propostas de abordagem pedagógica e quando se constroem e implementam percursos didáticos. Num segundo momento, apresentamos uma descrição do género enquanto categoria linguística, considerando o modo como se explicita em português europeu e se lineariza através de processos diversos, tendo como ponto de partida as orientações fornecidas no *Dicionário Terminológico* (2008), cuja utilização a Direção Geral da Educação recomenda em diálogo com os *Programas de Português* e as *Metas Curriculares*. Finalmente, percorremos estes dois documentos analisando como enunciam e sequencializam as questões relativas ao ensino do género, quer ao nível das competências a desenvolver nos alunos, quer dos conteúdos a tratar, ou mesmo das atividades a promover. Embora, ao longo do artigo, deixemos sugestões sobre possíveis modos de fasear a abordagem de certos aspetos, retomamo-las de modo sistemático nas conclusões.

2. Algumas questões prévias sobre aquisição de género

A competência linguística no que diz respeito ao género gramatical inicia-se bem antes de a criança entrar na educação formal e pode avaliar-se pela sua capacidade de usar/mobilizar corretamente os valores de género disponíveis na sua língua, masculino e feminino, em tarefas de concordância linguística e de formação de palavras, recorrendo a sufixos derivacionais ou modificadores, e de identificação explícita ou implícita desses valores.

Nos estudos sobre aquisição de género a que faremos referência, aborda-se essencialmente a concordância, avaliada tendo em consideração a combinação do nome, núcleo do grupo nominal (GN) e elemento desencadeador do acordo, com o determinante, em particular os artigos definido e indefinido, ou com o adjetivo, bem como com o predicativo de sujeito nas construções predicativas. A identificação do valor de género apenas surge mais tarde, quer de forma implícita em tarefas de associação do nome a um elemento representativo do valor de género, quer de forma explícita solicitando à criança que indique o género de determinada palavra.

Deste modo, discutem-se duas questões distintas. Por um lado, procura-se saber quais os fatores que interferem com a capacidade de atribuição de género. Por outro, define-se uma progressão etária para a emergência de diferentes formas de marcação de género nas produções infantis. Na sequência do que propõem autores como Mills (1986), Müller (1995) ou Lambelet (2012), é possível distinguir fatores linguísticos e fatores não

linguísticos. Nos primeiros, incluem-se influências fonéticas, morfofonológicas (índices temáticos e sufixos derivacionais) e sintáticas (sequências em que artigo e nome são interpretados pela criança como unidade indivisível). Nos segundos, o contexto desempenha um papel relevante, com consequências do ponto de vista semântico, uma vez que o conhecimento do mundo influencia a atribuição do valor de gênero. Enquadra-se aqui a influência que o sexo do referente pode exercer no processamento cognitivo do gênero dos nomes. O *balanceamento* destes critérios depende, ainda, dos valores de gênero privilegiados em cada língua e do modo como são concretizados. Como sustenta Mills (1986: 109), “the structure of the system to be learned in terms of the extent of the system, the parts of speech involved and the activity the child is engaged in, comprehension or production, affects the acquisition of the marking of concept. The concept of gender is present early, but language cannot be so tightly bound to cognition that the presence of a concept will assure rapid acquisition of all the corresponding linguistic structures”.

Apesar destas diferenças, a investigação sobre línguas de matriz indoeuropeia tem evidenciado marcos etários não muito diferentes para a instalação de certas competências ao nível do gênero, de tal modo que se pode assumir que “l’acquisition du genre grammatical peut ainsi être située aux alentours de trois ans dans la plupart des études de référence” (Lambelet, 2012: 17).

No alemão, partindo dos estudos de Mills (1986: 67 e 85), é possível verificar a emergência da concordância do nome com os demais elementos do GN a partir dos dois anos, na seguinte ordem: artigos indefinidos, adjetivos e artigos definidos, sequência válida, igualmente, para outras línguas como o português. A criança encara a sequência artigo definido-nome como uma só unidade (palavra prosódica) e apenas quando entende a autonomia das duas é capaz de desencadear, a este nível, os mecanismos de concordância adequados. Em estudos para o português do Brasil, Corrêa *et al.* (2004: 135) verificam que “por volta do início do segundo ano de vida a criança é sensível à forma fônica de determinante”. No final do segundo ano, já existe uma maior sensibilidade à forma e à posição do determinante e, conseqüentemente, à incongruência de gênero entre determinante e nome. Quer para o alemão, quer para o francês (cf. Müller, 1995), os 3 anos são sensivelmente o limite para o início do desaparecimento dos erros de concordância, mesmo no que diz respeito aos artigos definidos (situação complexa para o alemão). Só mais tarde surge a concordância entre o nome e o particípio passado (nas construções predicativas) e com os pronomes presentes nas construções relativas.

Além da definição da idade em que o género começa a emergir nas produções infantis, vários autores se preocupam, igualmente, em perceber quais as estratégias a que as crianças mais recorrem para identificarem e atribuírem o valor de género. Neste particular, não existe um consenso de perspetivas, quer quando se consideram questões relativas à anterioridade do género ou do número nas manifestações linguísticas das crianças, quer quando se avaliam os fatores mais relevantes ou desencadeadores de novas aquisições.

Slobin, referido por Müller (1995: 2), considera que os fatores semânticos – o efeito de bootstrapping¹ semântico – serão os mais relevantes não só neste particular, mas, de uma forma geral, “dans l’acquisition des systèmes grammaticaux proprement dits”. Assim, a criança adquire competências ao nível do número, pela sua maior transparência na relação com o mundo, ainda antes do género e, neste último, mobiliza primeiramente as regularidades semânticas e só depois as formais. A investigação conduzida por Figueira (2004) é particularmente eloquente a este nível, ao analisar os desvios na linguagem da criança em questões de concordância de género dentro do GN para detetar uma eventual identificação entre género e sexo. A autora apresenta vários exemplos da existência de reflexão metalinguística a partir dos 3 anos. Verificam-se processos de “ultra-regularização” (Figueira: 2004: 63), como em *pai careco* ou *um amoto* (terminando a palavra em <-o>, a criança segmenta de modo não convencional a sequência *uma moto*, sentido este nome como masculino); de autocorreção (*Eu sou carro. Quer dizer, eu sou carra*); e de heterocorreção (*Não sou repórter; sou reporta*). Além do efeito humorístico que estes enunciados produzem nos adultos, revelam como a criança associa género e sexo, o que se reflete nos “itens que a qualificam ou que fazem referência a algo que afeta a ela” (Figueira, 2004: 67). A motivação semântica da categoria género não está ausente da aquisição da linguagem, o que justifica uma particular atenção do ensino formal a este aspeto. Lucchesi, citado por Godinho (2010: 50), sustenta que a concordância em género surge e estabiliza nas produções infantis ainda antes da concordância em número, pelo facto de, ao contrário desta última, aquela categoria ser inerente ao nome, em particular quando estão em causa nomes de género único.

¹ O *bootstrapping*, enquanto perspetiva teórica explicativa do desenvolvimento linguístico, está relacionado com o efeito que o desenvolvimento de competências linguísticas num determinado âmbito pode produzir num outro âmbito. Assim, por exemplo, o desenvolvimento de competências ortográficas leva o aluno a tomar uma consciência mais profunda das estruturas fonológicas da sua língua, estando assim em apreço uma situação de *bootstrapping* ortográfico.

A capacidade de distinção entre gênero único e gênero opcional, noções que adiante exploraremos, começa a manifestar-se na criança a partir dos dois anos, altura em que se apercebe de que a opcionalidade do traço formal de gênero “desencadeia o estabelecimento de uma distinção semântica/morfológica, no sentido de que o masculino, tomado como não-marcado, apresenta a propriedade semântica de nomear uma classe” (Augusto & Corrêa, 2005: 228). A criança toma consciência de que o masculino adquire um valor genérico (permite nomear todos os elementos de uma classe) e não tem, portanto, uma relação exclusiva com o sexo dos referentes. As experiências desenvolvidas por Augusto & Corrêa (2005: 228) permitem, assim, concluir que gênero opcional e gênero intrínseco são formas que “podem ser representadas de forma diferenciada no Léxico Mental”.

Granfeldt (2003) dá conta da investigação de Susanne Carroll (1989 e 1999) e de Karmiloff-Smith (1979) para apresentar exemplos de autores cujo trabalho ressalta o primado das propriedades morfofonológicas, de tal modo que «dès l’âge de trois ans, les enfants monolingues assignent le genre sur la base des informations formelles (i.e. phonologiques ou morphologiques) plutôt que sur la base de la sémantique du nom” (Granfeldt, 2003 : 183). Estas marcas morfofonológicas são relevantes “não só para o processamento sintático mas também para a constituição de categorias semânticas”, como demonstram Augusto & Corrêa (2005: 229). Granfeldt sublinha igualmente a importância consignada aos fatores sintáticos, relacionados com a ordem das palavras na frase, relevantes sobretudo para palavras mono ou dissilábicas, enquanto Oliphant (1997: 2) coloca em evidência o papel das pistas fonético-fonológicas, relacionadas com a terminação das palavras, concluindo que as pistas semânticas apenas atuam quando falham as estratégias de natureza formal.

Consideradas as diferentes perspectivas até aqui sucintamente abordadas, e sem prejuízo da maior ou menor valorização de uma ou outra estratégia, é possível admitir que, segundo Van Veen (2007: 41), as crianças começam a ser capazes de reconhecer o gênero das palavras a partir dos dois anos. Essa competência mobiliza informações de natureza diferente, sendo a concordância um elemento nuclear: “A relação entre gênero e classes nominais no PB acarreta, portanto, algumas implicações para a aquisição da linguagem, no sentido de que identificar o gênero de um nome depende crucialmente da relação sintática de concordância que se efetiva entre o nome e determinantes e adjetivos, uma vez que a relação entre o gênero gramatical de uma palavra e a forma fonológica não é direta” (Augusto & Corrêa, 2005: 216). Na secção seguinte, abordaremos mais desenvolvidamente

a centralidade da concordância e os processos envolvidos na atribuição do valor de género em Português.

3. Análise descritiva do género linguístico e processos de atribuição

Pressupondo como válida a generalização da afirmação de Van Veen (2007: 41) de que, “à l’âge de 4 ans, les enfants français ne font pratiquement plus de fautes (6%) avec les genres de substantifs” a outras línguas indoeuropeias e retomando as informações acima apresentadas, assume-se que, quando chega ao 1.º ciclo, a criança já será capaz de produzir nomes em contexto de grupo nominal, desencadeando os mecanismos de concordância adequados. Num estudo efetuado junto de alunos de 1.º e 2.º ciclos, Choupina *et al.* (2014b) propuseram-se investigar tarefas de concordância dos nomes com outros elementos na frase, de estabelecimento de correferências e de atribuição e identificação do género em várias palavras. Verificou-se que as crianças são mais proficientes nos exercícios em que têm de fazer concordar determinantes ou adjetivos com os nomes, o que corresponde ao que sustentam os dados de aquisição acima mencionados. Os resultados foram menos favoráveis nas tarefas de correferência, em que teriam de retomar, através de um pronome ou de uma expressão anafórica marcada quanto ao género, um antecedente discursivo. Mas as maiores dificuldades surgiram nas tarefas de identificação dos valores de género, tanto em certas bases simples (*tribo*), como em bases complexas (*pandinha*) ou compostas (*panda-fêmea*).

Assim, a mobilização da gramática interiorizada da criança na reflexão explícita sobre o tema deverá ter em consideração esta ordem, propondo, eventualmente, tarefas ligadas à concordância antes de convocar estratégias de correferência e só posteriormente solicitar a identificação do valor de género. Importa explorar aspetos gerais e mais específicos da concordância entre o nome e os demais elementos com que se combina, e, por outro lado, verificar de que modo as estratégias formais, semânticas e pragmáticas atrás apresentadas se tornam produtivas no reconhecimento e na consequente identificação dos valores de género.

Procuraremos, deste modo, reinvestir as informações provenientes da investigação em Linguística Descritiva e em Psicolinguística numa análise crítica dos documentos oficiais que regulam o ensino da língua no 1.º ciclo: os *Programas de Português para o Ensino Básico* (2009) e as *Metas Curriculares de Português* (2012), o primeiro dos quais assume

como ponto de referência, quanto à metalinguagem utilizada, o *Dicionário Terminológico* (DT) (2008).

Atendendo a que o DT constitui um documento oficial de referência no esclarecimento das noções a abordar em contexto pedagógico e da metalinguagem a utilizar, partiremos da sua análise. Aí, o género integra-se nas “categorias relevantes para a flexão de nomes, determinantes, pronomes e adjectivos” (DT, 2008: B.2.2.1) e é definido como uma “categoria morfossintáctica que está presente em todos os nomes, em alguns adjectivos (os adjectivos biformes) e em alguns pronomes” (DT, 2008: B.2.2.1). Tendo por base esta definição e os critérios que podem estar envolvidos na construção da noção de género e nos mecanismos linguísticos que permitem linearizar os seus valores, organizamos esta secção, dedicada à descrição, segundo quatro tipos de critérios: semânticos, léxico-sintáticos, morfológicos e morfossintáticos.

3.1. Critérios semânticos – o género e o sexo dos referentes

Assumindo como ponto de partida critérios morfossintáticos relevantes para o reconhecimento ou para a identificação do género, o DT junta, contudo, informações de carácter semântico que servem já não apenas a função de atribuir um valor, mas também a de desencadear um contraste, estabelecendo, de forma explícita, uma relação entre o género dos nomes e o sexo das entidades designadas: “Nos nomes que referem uma entidade animada (uma pessoa ou um animal), o valor de género corresponde, tipicamente, a uma distinção de sexo” (DT, 2008: B.2.2.1).

Promove-se, deste modo, uma associação entre género e sexo, motivada pelo facto de a ambas as categorias se aplicarem as mesmas formas de designação e distinção dos valores (*masculino* e *feminino*) em que se concretizam, mas também por se assumir que o sexo biológico funciona como motivação para a atribuição do valor de género. Tal será gramaticalmente assumido em algumas línguas (cf. Corbett, 1991; Choupina *et al.*, 2014a), de acordo com as famílias a que pertencem, mas o mesmo não se pode afirmar relativamente ao Português Europeu (PE), em que o género gramatical é sincronicamente²

² Em latim, existia uma maior motivação semântica na atribuição dos valores de género (Baptista *et al.*, 2013a). Assim, por exemplo, os nomes da 1.^a declinação tinham –a como constituinte temático e eram geralmente femininos, mas seriam masculinos quando designavam atividades ou profissões habitualmente desempenhadas por homens (ex: *nauta* – navegador). Essa motivação resulta do indoeuropeu, língua-mãe do latim e de várias outras línguas europeias, entre as quais o português, na qual existia um género natural que assinalava linguisticamente a diferença entre macho e fêmea com

arbitrário e apenas em certos nomes de seres sexuados se relaciona com o sexo dos referentes (o nome *cão* é do género masculino e refere um ser animal do sexo masculino; *ovelha* é um nome de género feminino e nomeia um ser animal do sexo feminino). O próprio DT parece dar conta desse carácter ocasional ao enunciar um número considerável de exemplos que contrariam a aparente regularidade da *pseudorregra* que o próprio documento evidencia: nomes epicenos (*corvo*), sobrecomuns (*vítima*), comuns de dois (*estudante*) e “casos irregulares”, designação que recobre a heteronímia de radicais (*cavalo/égua*).

Sendo uma categoria obrigatória na língua, o género está longe de permitir uma generalização quanto à correspondência com a categoria *sexo*, sendo bem diferentes as exceções que o DT equaciona. Nos casos dos epicenos (*cobra*), dos sobrecomuns (*criança*) e da heteronímia de radicais (*cavalo/égua*), estamos perante nomes de género único, o que inviabiliza qualquer possibilidade de contrastação de género. Os comuns de dois (*estudante*) não têm, logo no momento da sua formação, o valor de género especificado, o que permite que lhes seja atribuído quer um valor masculino, quer um valor feminino, na sintaxe, através da concordância com determinantes, quantificadores ou adjetivos, como se verifica, por exemplo, em *o estudante aplicado/algumas estudantes aplicadas*, grupos nominais em que o género se explicita no determinante (*o*), no adjetivo (*aplicado/aplicadas*) e no quantificador (*algumas*).

Um outro aspeto importante para esta discussão prende-se com o modo como todos estes nomes permitem construir (ou não) oposições ao nível do sexo dos referentes, sem que, no entanto, permitam sistematicamente o contraste de género.

Os **epicenos**³ admitem o contraste de seres de sexos diferentes através de um processo morfossintático – composição morfossintática por subordinação – combinando o nome com *macho* ou *fêmea*, sem que o género da palavra se altere – o nome *cobra* é sempre de género feminino, mesmo que se formem, por composição, os nomes *cobra-macho* e *cobra-fêmea*.

os valores masculino e feminino e um género gramatical, que incluía o masculino, o feminino e o neutro e se aplicava a nomes que designavam seres não sexuados. O neutro também se pode aplicar a nomes de seres sexuados se não for relevante explicitar o sexo das entidades (Gouveia, 2004: 445).

³ A palavra *epiceno* deriva do latim *epicoenum*, que significava acima (*epi*) do comum (*coenum*), o que se aproxima da designação *sobrecomum* que também surge em português. Ambos os termos se aplicam a nomes de género único, acima, portanto, de qualquer possível distinção de valores de género.

Os **sobrecomuns**, em Português, não permitem esse contraste⁴, nem sequer a referência linguística explícita ao sexo dos referentes por mecanismos de composição – o nome *criança* é sempre de género feminino e não se sabe, apenas pela informação categorial do nome, a que categoria de sexo pertence o referente que ele nomeia, podendo ser do sexo masculino ou do sexo feminino. Esta última informação pode ser transmitida por outros processos linguísticos: os mecanismos de anáfora ou catáfora, nominal ou pronominal por correferência, permitem, assim, dar informações sobre o sexo da entidade nomeada pelo nome *criança*. Por exemplo, na frase “O meu filho gosta muito de ler livros de aventura, por isso é uma criança muito imaginativa”, *filho* e *criança* são correferentes e ficamos a saber que o referente é do sexo masculino.

Os **nomes comuns de dois** explicitam simultaneamente o contraste de género e de sexo dos referentes, com recurso a determinantes e/ou a adjetivos na forma masculina ou na forma feminina, sendo que o nome, foneticamente, não se altera.

Finalmente, na **heteronímia de radicais**, é apenas uma questão de oposição de sexo que está em causa, de tal modo que, como acima referimos, cada um dos elementos do par tem género único.

Apresentamos a tabela 1 como síntese do que se acabou de explicitar.

Tabela 1 - O género em nomes epicenos, sobrecomuns, comuns de dois e heterónimos de radicais e o sexo dos referentes

Designação tradicional	Exemplos		Género do nome		Sexo do referente	
	nome	valor de género	Contraste	Processo	Contraste	Processo
epicenos	<i>cobra</i>	feminino	não permitem	----	permitem	composição <i>cobra-macho</i> (masculino) <i>cobra-fêmea</i> (feminino)
sobrecomuns	<i>criança</i>	feminino	não permitem	----	não permitem	----
comuns de dois	<i>estudente</i>	masculino /feminino	permitem	formação de grupo nominal	permitem	formação de grupo nominal o estudante (masculino) a estudante

⁴ Segundo Corbett (1991), em algumas línguas do mundo os nomes denominados no PE de sobrecomuns são considerados epicenos humanos e permitem a composição com *macho* e *fêmea* para expressar o sexo do referente.

						(feminino)
radicais diferentes	<i>cavalo</i>	masculino	não permitem	----	permitem	alternância com um nome que designa o ser de sexo diferente <i>cavalo/égua</i>

Esta análise permite, assim, verificar como a correlação entre género e sexo está longe de ser uma realidade; para além dos casos enunciados no DT, encontramos nomes masculinos que designam entidades do sexo feminino (*mulherão*) e o inverso (*rapaziada*).

3.2. Critérios léxico-sintáticos – o género e os tipos de atribuição do valor (*masculino* ou *feminino*)

As exceções apresentadas no DT acabam por incluir num mesmo grupo nomes cujo funcionamento linguístico quanto ao género é bem diverso. Com efeito, em PE, existem nomes de género inerente⁵ ou intrínseco e nomes de género sintático (Baptista *et al.*, 2013a). Os primeiros têm género único, sendo arbitrário e atribuído ainda no Léxico. Incluem-se neste grupo nomes que designam seres inanimados (*mesa, livro*) e seres animados humanos (*homem, criança*) e não humanos (*elefante, vaca*). Nestes casos, os radicais das palavras são já especificados quanto ao valor de género e a sua aquisição é feita intuitivamente. Nos nomes de género sintático, a especificação não está no radical e verifica-se apenas na Sintaxe com conseqüente atribuição do valor de género e desencadeamento dos mecanismos de concordância a que acima aludimos. Essa especificação pode ocorrer de três formas: através do índice temático (*pato, menina*), da combinação com outra palavra (determinante, quantificador ou adjetivo), mantendo-se o nome subespecificado (*o/a colega*), ou de um processo derivacional por sufixação (-*ção* e -*idade* formam nomes femininos, como *convocação* e *facilidade*; -*mento* e -*ismo* formam nomes masculinos, como *isolamento* e *modernismo* [Villalva, 2008]). Nos nomes de género sintático, o traço *género* opera assim sobre bases simples (*pato, menina, colega*) ou sobre bases complexas, situação na qual se pode verificar a coincidência com o género da base nominal simples (*folha_{fem} > folhagem_{fem}; homem_{masc} > homínideo_{masc}; criança_{fem} >*

⁵ No Programa Minimalista, Chomsky (1995) considera que o género é uma propriedade dos nomes, podendo ser um traço inerente aos radicais ou um traço opcional, distinção que está na base da diferenciação entre os nomes de género intrínseco, que recebem o género no Léxico, e os de género sintático, que recebem este traço apenas na Sintaxe.

criançada_{fem}) ou a existência de valores de género diferentes (*casa_{fem}* > *casebre_{masc}*; *mulher_{fem}* > *mulherão_{masc}*; *rapaz_{masc}* > *rapaziada_{fem}*).

3.3. Critérios morfológicos – o género, o processo de flexão e o índice temático

No caso dos nomes de género sintático, levantam-se questões relacionadas com as formas de linearização do género. O DT não apresenta explicitamente a *pseudorregra* geral (alternância *-o/-a*) habitualmente presente nos manuais e em outros recursos pedagógicos (cf. os dados recolhidos na observação de manuais e gramáticas em Baptista *et al.*, 2013b; Choupina *et al.*, 2014a). Sem a enunciar, sugere-a, contudo, no exemplo fornecido (*gato/gata*) para ilustrar as situações em que tal contraste ocorre. Essa referência implícita projeta-se, igualmente, na abordagem das noções de *flexão* (DT, 2008: B.2.2) e de *índice temático* (DT, 2008: B.2.2.1) que o mesmo documento propõe.

A flexão é apresentada como a “especificação morfossintáctica das palavras variáveis” (DT, 2008: B.2.2), estando o seu tratamento dividido em duas subáreas: a flexão nominal e adjetival (DT, 2008: B.2.2.1) e a flexão verbal (DT, 2008: B.2.2.2). A colocação de nomes e adjetivos no mesmo *apartado* – “Em português, os adjectivos e os nomes podem flexionar em número, em género e em grau” (DT, 2008: B.2.2.1) – levanta problemas a dois níveis. Por um lado, as duas classes linearizam de modo diverso as categorias de género e de grau⁶; por outro, e como consequência, essas diferenças inviabilizam a possibilidade de falar em flexão em género nos nomes, pela ausência de sistematicidade na sua ocorrência.

Em Villalva (2003: 926), podemos ler que a flexão é um “processo morfológico de formação de palavras que se caracteriza pela sua obrigatoriedade e sistematicidade: se uma dada categoria de palavras é flexionável numa dada categoria morfo-sintáctica (por exemplo, os adjectivos flexionam em número), então todas as palavras pertencentes a essa categoria sintáctica são flexionáveis”. Sendo verdade que nomes e adjetivos flexionam em número, através de um processo regular e sistemático de utilização do morfema flexional *-s*, o mesmo não é possível afirmar relativamente ao género. Como vimos, os nomes de género

⁶ Se forem graduáveis, ou seja, passíveis de uma quantificação, os adjectivos variam em grau, através de processos de natureza sintáctica (*mais/menos interessante do que; muito interessante*), morfológica (*superinteressante; interessantíssimo*) e, em alguns casos historicamente justificados, lexical (*melhor*). Também aqui se torna inviável falar em flexão para exprimir o comparativo e o superlativo. Alguns nomes são também graduáveis, mas tal ocorre menos frequentemente e apenas se contempla a distinção entre aumentativo e diminutivo, com estruturas menos diversificadas do que nos adjectivos.

único apenas exibem um valor de gênero (masculino ou feminino), ficando excluída qualquer hipótese de contrastação.

Os nomes de gênero sintático recebem traços desta categoria através de processos diversos, como acima expusemos: índice temático (IT), morfema derivacional e combinação com outras categorias (determinantes, quantificadores ou adjetivos). Não pode, assim, considerar-se o IT uma das “categorias relevantes para a flexão de nomes, determinantes, pronomes e adjetivos” (DT, 2008: B.2.2.1), porque existem palavras sem índice temático (*café, órgão*) ou com índice diferente de <-o> e <-a> (*professor, árvore, perdiz*) e outros processos que permitem linearizar os valores de gênero, o que não é compatível com a sistematicidade que caracteriza a flexão⁷.

Em português, este constituinte permite definir subcategorias morfológicas, categorias morfossintáticas e categorias morfológicas dos nomes e dos adjetivos (Rio-Torto et al., 2013: 57 e 58). No primeiro caso, incluem-se as declinações, ou seja, as classes temáticas (Tabela 2) ou formais (Alcântara, 2010), que contribuem para a “distinção entre formas variáveis e formas invariáveis” (Villalva, 2003: 922). As declinações têm por base a matriz latina da língua, tendo-se perdido na diacronia, mas deixando marcas relevantes para distinguir palavras que terminam em <-o>, <-a> e <-e> átonos (índice temático) daquelas que terminam em consoante, em ditongo ou em vogal tónica. A produtividade desta distinção verifica-se, por exemplo, no modo como as bases se combinam com o sufixo avaliativo, sendo visível a diferença entre *casinha* e *livrinho*, por um lado, e *cafezinho*, *pauzinho* ou *animalzinho*, por outro. Dito de outro modo, as bases simples que apresentam índice temático selecionam *-inho*, enquanto as que não evidenciam este constituinte se associam a *-zinho*, generalização que não é absoluta, mas permite ilustrar a relevância das classes formais em certos processos linguísticos.

⁷ Além destes argumentos, Villalva (2000) defende que a flexão é um processo morfológico que opera sobre o tema da palavra (a partir de *fala*, por exemplo, formam-se, *falamos, falaste, falava*), enquanto os índices temáticos têm como função especificar morfológicamente o radical, integrando-o em classes temáticas particulares. Se a flexão afeta toda a palavra, não será de admitir que o IT possua natureza flexional a partir do momento em que se junta a um radical.

Tabela 2 – Relação entre classes formais e índices temáticos nos nomes

Classe formal	índice temático	género	
		masculino	feminino
Classe I	-o [u]	copo	tribo
Classe II	-a [ɐ]	mapa	capa
Classe III	Ø/-e [ɨ]	pente	mente
Classe IV	Ø	sal	paz

In Choupina et al. (2014b)

No que respeita à categoria morfossintática, e “no caso dos nomes cujo radical não possui género inerente, está a cargo da oposição entre dois constituintes temáticos a distinção, neste caso, morfológico, do género” (Rio-Torto *et al.*, 2013: 58). Esta constatação não permite, contudo, concluir, como se afirma no DT, que os índices acumulam “a função de marcadores do género nominal” (DT, 2008: B.2.2.1). “Se assim fosse, todos os nomes em –o seriam masculinos e todos os nomes em –a seriam femininos” (Rio-Torto *et al.*, 2013: 58). Na verdade, sabemos que nem todos os nomes têm índice temático (cf. Tabela 2), mas todos têm género e nem todos permitem o contraste *-o/-a* (repare-se na agramaticalidade de *a criança/*o crianço*). Mesmo quando essa oposição *-o/-a* se verifica, pode estar em causa uma contrastação lexical e semântica (*o barco/a barca*) e não de género.

Finalmente, o IT combina-se com o radical, constituindo a categoria morfológica de tema. Verificamos, assim, que, sendo o IT relevante na delimitação das classes formais da língua, tal não significa que se relacione diretamente com a marcação ou eventual contrastação de género, de tal modo que existem palavras de índice *-a* (*casa, planeta*), *-o* (*tribo/livro*), *-e* (*lebre, clone*) e atemáticas ou de tema \emptyset (*bagagem, armazém*) que podem ser masculinas ou femininas.

Se o género é uma categoria obrigatória nos nomes, o mesmo não sucede com os adjetivos. Apenas os biformes apresentam marcação de género, jamais atribuído no Léxico, como sucede com os nomes de género inerente, mas na Sintaxe pelos nomes, através de um mecanismo de concordância que se concretiza formalmente nos índices $\langle -o \rangle$ (ou \emptyset , ou $\langle -e \rangle$) para o masculino e $\langle -a \rangle$ para o feminino.

3.4. Critérios morfossintáticos – o género e os processos de atribuição

Se em vários nomes o género é inerente ao radical, em outros tal não acontece e torna-se necessária a explicitação na Sintaxe dos dois valores possíveis em português, o masculino e o feminino. É possível linearizar o género sintático com o recurso a processos variados, que eventualmente desencadeiam uma certa possibilidade de contraste.

Na tabela 3, apresentam-se diferentes processos disponíveis para a atribuição de género aos nomes, sendo importante sublinhar que a explicitação do valor masculino ou feminino é, em qualquer um dos casos, sintaticamente construída.

Além do contraste sintático com artigo, exclusivo na última categoria de processos e redundante nas duas primeiras, é possível fazer assentar a marcação do valor no índice temático ou num sufixo derivacional ou modificador. Os exemplos enunciados correspondem a formas que, em português, são usadas apenas como nome ou, em alguns casos, também como adjetivo. A conversão de adjetivos em nomes é um processo muito recorrente, quer em sincronia, quer na projeção diacrónica da língua.

Tabela 3 – Processos de domínios diferentes disponíveis para a atribuição de género

Critérios		Tipos de processos	exemplos
I	fonológicos	preservação do IT	menino/menina mestre/mestra
		queda do IT no masculino	professor/professora avô/avó
		modificação fonológica dos IT	órfão/órfã; réu/ré; mau/má; irmão/irmã; valentão/valentona, europeu/europeia
			galo/galinha; conde/condessa; perdigão/perdiz
II	morfológicos	derivação afixal (acréscimo de sufixo)	o cliente/a cliente
III	sintáticos	formação de grupo sintático	

Assim, no tipo I, assente em critérios fonológicos, integram-se não só os exemplos clássicos de alternância –o (-e)/-a, que correspondem às formas fonológicas [u] e [e], mas também aqueles em que ocorre a queda do índice associado à forma masculina e ainda os que são objeto de processos fonológicos historicamente desencadeados a partir dos étimos latinos. Nestes últimos, encontramos situações diversas. Por exemplo, a partir de *aviolu-* e de *aviola-* formou-se *avô* e *avó*, com a queda da consoante intervocálica [l], fenómeno típico na formação da língua portuguesa a partir do latim (Mateus, 1986), e conseqüente crase das vogais, que se combinaram formando uma nova vogal com um grau de abertura diferente. O

mesmo conjunto de processos permite explicar a constituição de *mau* e *má* a partir de *malu-* e de *mala-*, bem como de *réu* e *ré* (*reu-/rea-*) formando-se ditongo oral no masculino e vogal oral craseada no feminino. A queda de [n] entre vogais, fenómeno simultâneo ao que atrás foi descrito para [l], permite compreender a formação de masculinos e femininos com ditongos ou vogais nasais (*órfão/órfã* a partir de *orfanu-/orfana-* e *irmão/irmã* com base em *germanu-/germana-*). Este mecanismo opera não só em bases simples, mas também em bases complexas, como verificamos em *valentão/valentona* ou em *européu/europeia*. Trata-se, no último caso, de bases complexas como resultado do acréscimo dos sufixos *-eu* e *-eia* para formar o adjetivo a partir do nome *Europa*, com posterior conversão do adjetivo em nome. Estes sufixos incorporam os índices [u] e [ɐ], que permitem a expressão do masculino e do feminino. Podemos, então, assumir que estamos perante formas que linearizam sintaticamente o género através de índice temático, que pode apresentar-se intacto ou ser objeto de modificações fonológicas típicas da evolução da língua.

A inclusão de exemplos tão diversificados num único tipo de processos poderá contribuir para uma maior sistematização deste assunto, porque reduz o número de variedades ao evidenciar o que existe de regular entre elas, embora a sua adoção em contexto pedagógico deva ser feita faseadamente, seguindo a ordem dos subtipos que propomos e priorizando as formas em que o IT se encontra minimamente visível. Por exemplo, no âmbito do terceiro subtipo (modificação de ambos os IT), será mais fácil detetar este constituinte primeiramente em itens como *irmão* e *leoa*, mais tarde em *mau*, *réu*, *avô* ou *irmã* e só posteriormente em *ré* ou *avó*. Nestes casos, o IT permite linearizar o valor de género, mas tal não sucede sistematicamente, como acima referimos, o que inviabiliza qualquer generalização relativa à possibilidade de ser este constituinte a conter o valor de género.

No tipo II, baseado em critérios morfológicos, estão incluídas as formas que apresentam um sufixo derivacional na formação da base complexa, sendo que esse sufixo se apresenta relevante para a atribuição do valor de género. A derivação pode incidir na forma do feminino (*galo* é uma base simples de género inerente, formada apenas pelo radical *gal-* e o IT *-o*, enquanto *galinha* é uma base complexa, de género sintático, formada pelo radical simples *gal-* e o sufixo *-inha*) ou na do masculino, como se verifica, por exemplo, em *perdigão* (*perdiz* é de tema \emptyset). Apesar de estarmos a lidar também aqui com bases complexas (*galinha* e *perdigão*), estas palavras não fazem parte do tipo I, porque algumas daquelas que aí figuram sofrem um processo de derivação para construir uma

palavra de classe gramatical diferente (*Europa*, n. > *européu*, adj. e n.), sendo a marcação de género assegurada através de índice temático, enquanto, neste grupo, é a própria derivação que permite explicitar o género da palavra (a partir do radical *gal-* forma-se, com índice temático, o nome masculino e com sufixo derivacional o nome feminino; portanto, o primeiro uma base simples e o segundo uma base complexa derivada). Por outro lado, a natureza diversa dos processos em apreço contribui para reforçar a tese de que estamos, nestes casos, perante uma estratégia de construção linguística de um contraste de sexo e não necessariamente de um contraste de género, uma vez que à diversidade de processos se junta a diversidade de recursos, ou seja, de sufixos que permitem explicitar o valor de género (*-gão, -esa, -essa, -inha, -ela*), o que está longe de se assemelhar ao contraste de índice temático regularmente expresso nos adjetivos biformes, nos artigos (*o/a*), nos determinantes (*este/esta*, formas acompanhadas pelo neutro *isto* como reminiscência do latim), nos quantificadores (*algum/alguma*) e nos pronomes (*ele/ela*).

Finalmente, no tipo III, surgem os nomes que linearizam o género apenas na concordância com outros elementos sintáticos e a que a tradição gramatical chama *comuns de dois*, como acima vimos. Sendo aqui o contraste de sexo construído no interior do grupo nominal (*o estudante aplicado/a estudante aplicada*), é possível admitir uma correlação entre este processo e o de contraste de género, não ao nível do próprio nome, que se mantém invariável, mas das unidades que com ele concordam.

3.5. Critérios morfossintáticos – o género e a concordância

O DT dá conta da relevância da concordância apresentando este mecanismo, na secção relativa à Sintaxe, como um “processo gramatical em que duas ou mais palavras partilham traços flexionais de pessoa, género ou número por se encontrarem numa determinada configuração sintáctica” (DT, 2008: B.4.5.). Para além do uso problemático do termo *flexão*, a que já fizemos referência, esta definição associa categorias morfológicas diversas quanto ao modo como desencadeiam a concordância, pois “existem no português diferentes sistemas de (dois ou mais) valores relevantes para os processos de concordância”, que “não se aplicam todos às mesmas classes ou subclasses de palavras” (Peres e Mória, 1995: 443). O DT clarifica parcialmente esta questão ao apresentar as diferentes situações em que ela ocorre: “entre sujeito e verbo flexionado no predicado (i);

entre determinante e nome (ii); entre quantificador e nome (iii); entre nome e adjectivo (iv); entre sujeito e predicativo do sujeito (adjectival ou nominal) (v); entre complemento directo e predicativo do complemento directo (adjectival) (vi); entre sujeito e participio passado em construções passivas (vii)” (DT, 2008: B.4.5.).

Com a exceção da combinação sujeito/verbo, todas as restantes envolvem a concordância de género, sendo importante hierarquizá-las relativamente aos constituintes em que intervêm ou que afetam, tanto mais que a concordância “é uma condição necessária para a gramaticalidade do discurso” (Peres & Mória, 1995: 443) e esta hierarquização é relevante, como vimos, para compreender o faseamento na aquisição do género pelas crianças. Assim, o acordo pode operar no interior do Sintagma Nominal ou entre constituintes diferentes. “No SN, os valores de género e número do nome determinam a concordância de determinantes e quantificadores e ainda dos sintagmas adjectivais e dos apostos” (Brito, 2003: 330). Os predicadores nominais (Grupo Nominal ou Grupo Adjetival) concordam com o nome, núcleo do GN sujeito, quando desempenham a função de predicativo de sujeito ou com o complemento directo, sendo neste caso predicativos do complemento directo.

Deste modo, será importante que a ação pedagógica promova a organização de atividades que levem o aluno a manipular, em primeiro lugar, o GN e as várias possibilidades de concordância desencadeadas pelo núcleo nominal e, posteriormente, a relação entre o GN e os demais constituintes frásicos que com ele concordem. Este trabalho é particularmente relevante em articulação com o género gramatical, pois “a ausência de um padrão exaustivamente coerente, tanto no plano semântico, quanto no mórfico, faz com que o género do nome seja indicado, em português, regularmente, pelos processos sintáticos da concordância e da correlação anafórica” (Lucchesi, 2003: 432), mecanismos que, como afirmámos no início desta secção, a criança parece desenvolver ainda antes da capacidade de identificação do género dos nomes.

Em síntese, o tratamento de que o género é objeto no DT promove uma associação problemática entre categorias distintas, designadamente género e sexo, género e número, e classes formais e marcação/contraste de género. Ao associar género a flexão, está, por outro lado, a confundir, sob a mesma designação, processos muito diversos de explicitação do género, contaminando o tratamento de uma categoria que é eminentemente linguística e não biológica com a possibilidade de contrastação do sexo dos referentes através de mecanismos linguísticos. Torna-se, assim, desejável que o ensino deste conteúdo promova

a consciência, nos alunos, das várias funções linguísticas (Gouveia, 2004) que o género desempenha: sintáticas, ao assinalar a concordância, estruturando todo o grupo nominal e clarificando as relações; semânticas, ao permitir, por vezes, a distinção de significado em pares como *banco/banca* ou *o polícia/a polícia*; e mesmo morfológicas, ao determinar a estrutura interna de certas palavras (determinantes, adjetivos, quantificadores e pronomes).

4. O género nos documentos reguladores do ensino no 1.º ciclo

A análise que efetuámos dos documentos reguladores do ensino do português no 1.º ciclo, em particular das *Metas Curriculares de Português* (Buescu *et al.*, 2012) e dos *Programas de Português para o Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009), teve em linha de conta os critérios que anteriormente propusemos nos comentários à abordagem do tema no DT. Em ambos os casos, o género surge como conteúdo a abordar logo nos primeiros anos de escolaridade. As *Metas* consideram relevante que, no final do 1.º ano, o aluno, no âmbito do objetivo 21 (“Descobrir regularidades no funcionamento da língua”), saiba “formar femininos e masculinos de nomes e adjetivos de flexão regular” (Buescu *et al.*, 2012: 12). O *Programa*, organizado por ciclos, aponta, dentro do Plano Morfológico do Conhecimento Explícito da Língua, como descritor de desempenho para os 1.º e 2.º anos de escolaridade, a capacidade de o aluno “formar femininos, masculinos; singulares e plurais” (Reis *et al.*, 2009: 48). Embora com formulações e enfoques diversos, porque também se trata de documentos assentes em pressupostos diferentes, ambos contemplam o género como conteúdo a abordar no início do ensino formal.

Assim, organizámos esta apreciação em três partes principais. Num primeiro momento, procurámos perceber se, na sequência do que observámos no DT, também nestes documentos se associa género a categorias como o sexo, o número ou outras classes de palavras⁸. Em segundo lugar, identificámos os processos considerados relevantes na especificação do género, aí incluindo as referências que as *Metas* ou os *Programas* fazem a pares de sexo considerando-os pares de género. Por fim, e sendo a explicitação dos valores de género tão relevante para a concordância, verificámos de que modo este mecanismo figura nos documentos oficiais.

⁸ Estamos a considerar aqui categorias bem diversas: o sexo é uma categoria biológica, o número uma categoria linguística morfossintática e as classes de palavras categorias linguísticas sintático-discursivas. Optámos por juntá-las nesta primeira referência e na tabela 4 para enfatizar o facto de se verificarem, nas *Metas* e nos *Programas*, associações abusivas e confusões entre cada uma delas e a noção de género.

4.1. Associação entre género e sexo

Se, logo desde os dois anos, é possível observar nas produções infantis a associação entre género e sexo (Figueira, 2004), o ensino formal tem como função clarificar esta questão⁹ e promover um ensino explícito do género como uma categoria gramatical particular, cuja coincidência com os valores do sexo do referente está longe da sistematicidade. Contudo, nem sempre os documentos reguladores são claros nesta distinção, promovendo a confusão entre as duas categorias, quer diretamente, ao ligar a variação em género a palavras de radical diferente, quer indiretamente, ao associá-la à flexão, como podemos verificar na tabela 4.

Tabela 4 – Associação entre género e outras dimensões linguísticas e não-linguísticas

Documento/ Domínio e Plano	Categoria		
	Sexo	Número	Adjetivo e pronome
1.º ano (Gramática)			Formar femininos e masculinos de nomes e adjetivos de flexão regular (de índice temático -o ou -a) (G1/obj.21/desc. 1)
2.º ano (Leitura e Escrita)		Elaborar e escrever uma frase simples (...), utilizando corretamente as marcas do género e do número nos nomes, adjetivos (LE2/obj.14/desc.4)	
3.º ano (Gramática)	Reconhecer masculinos e femininos de radical diferente (G3/obj.27/desc.8)	Flexionar pronomes pessoais (número, género) (G3/obj.27/desc. 11)	
			Formar o feminino de nomes e adjetivos terminados em -ão (G3/obj.27/desc. 10)
4.º ano (Gramática)			Formar o feminino de nomes e adjetivos terminados em consoante (G4/obj.28/desc.2)
Programas	Sexo	Número	Adjetivo e pronome
1.º/2.º anos (CEL - Plano morfológico)		formar femininos, masculinos; singulares e plurais (descritor)	Flexão nominal, adjetival e pronominal (conteúdos)
3.º/4.º anos (CEL - Plano morfológico)		Flexão nominal, adjectival e pronominal – número (singular, plural); género (masculino, feminino) (conteúdo)	Explicitar algumas regras de flexão nominal, adjectival, pronominal (descritor)

⁹ Em tarefas apresentadas em contexto pedagógico ou em materiais que analisámos (Baptista *et al.*, 2013b; Choupina *et al.*, 2014b) pudemos verificar como se misturam elementos efetivamente representativos do valor de género, como o artigo definido, com outros que sugerem a confusão com a noção de sexo (associando masculino a menino e feminino a menina) ou de género enquanto categoria psicossocial, mediada inclusive pelo estereótipo que vincula a cor azul aos homens (e, logo, ao género masculino) e o rosa às mulheres (e, logo, ao género feminino).

Nota – Nesta tabela e nas seguintes, entre parênteses indica-se o ponto dos documentos em que figuram os descritores, conteúdos ou notas. **Legenda:** G – Gramática; LE – Leitura e Escrita; obj. – objetivo; desc. - descritor

As *Metas Curriculares* (Buescu *et al.*, 2012: 26) preveem, no 3.º ano de escolaridade, que os alunos saibam “reconhecer masculinos e femininos de radical diferente” (domínio *Gramática*; objetivo 27; Descritor 8), contemplando a heteronímia de radicais como um processo para opor nomes de género diferente como casos de contraste de género, o que se torna inviável por estarmos perante palavras diferentes (com radical diverso) que apenas permitem contrastar o sexo dos referentes em questão.

Por outro lado, tanto *Metas* como *Programas* usam com frequência o termo *flexão* para se referirem à variação em género (cf. tabela 4). Na sua conceção e organização, os *Programas de Português para o Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009) estabelecem uma relação explícita com as várias secções do *Dicionário Terminológico* (2008), documento que serviu como ponto de partida para a descrição que apresentámos no ponto anterior. Assim, a consulta simultânea dos *Programas* e do DT conduz a uma ligação implícita entre a flexão e o contraste de género e de sexo, através do exemplo apresentado no DT (*gato/gata*). Parece, então, claro que tanto as *Metas* como os *Programas* consideram inequívocas esta correlação entre género e sexo, embora o façam de modo diverso, e a associação da variação ao processo de flexão.

4.2. Referência simultânea a género e número

A referência ao género nos documentos reguladores do ensino cruza-se, igualmente, com uma outra categoria morfossintática – o número. Como vimos na secção *Critérios morfológicos – o género, o processo de flexão e o índice temático*, o género, o número e o grau não são categorias com estatuto semelhante, nem nos nomes nem nos adjetivos, e a única que se realiza, na língua, por flexão é o número, contrariamente ao afirmado no DT. De salientar também que apenas o género e o número são categorias relevantes na concordância, pois o grau, ainda que possa ser realizado igualmente por processos morfossintáticos, é motivado pragmática e linguisticamente.

As *Metas Curriculares* colocam sob o mesmo objetivo do 1.º ano de escolaridade – “Descobrir regularidades no funcionamento da língua” (Buescu *et al.*, 2012: 12) – a “formação” do género e do número de nomes e adjetivos, mas explicitam-nos em descritores

diferentes. Este procedimento salvaguarda a diferença no modo de concretização das duas categorias, mas o facto de ambos os pontos estarem sob a designação *regularidades* faz supor a existência de um mesmo grau de sistematicidade na linearização do género e do número das palavras, o que não corresponde à verdade. No 2.º ano, a referência ao género fica confinada ao domínio da *Leitura e Escrita* e, dentro deste, apenas às questões ortográficas (objetivo 14 – “Desenvolver o conhecimento da ortografia”, página 17). O uso correto das marcas do género e do número (cf. tabela 4) é a meta proposta para este nível de ensino, tornando-se, contudo, essencial uma abordagem sistemática da relação entre a oralidade e a escrita, até porque as marcas de género e as de número são, no modo oral e no modo escrito, bem diversas¹⁰. Também nos 3.º e 4.º anos as questões de género e de número surgem, agora de novo no domínio *Gramática*, em descritores diferentes de um mesmo objetivo – 3.º ano: “Conhecer propriedades das palavras” (Buescu *et al.*, 2012: 26); 4.º ano: “Conhecer propriedades das palavras e explicitar aspetos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático” (Buescu *et al.*, 2012: 33). Se considerarmos uma propriedade aquilo que é intrínseco a uma palavra, apenas o género corresponde a este critério e somente em alguns nomes (os de género inerente, que acima apresentámos). O género nos restantes nomes e nos adjetivos biformes e o número apenas se concretizam nas frases, desencadeando-se os respetivos mecanismos de concordância.

Os *Programas de Português* associam, num mesmo descritor de desempenho, a tarefa de “formar femininos, masculinos; singulares e plurais”, no Plano Morfológico (Reis *et al.*, 2009: 48), relativo aos 1.º e 2.º anos de escolaridade. Essa ligação é ainda mais clara num dos conteúdos dos 3.º e 4.º anos (cf. Tabela 4), no âmbito da flexão nominal, adjetival e pronominal, e torna-se mais explícita do que sucede nas *Metas*, promovendo a confusão entre as duas categorias, que se projetam de modo diverso nos nomes, nos adjetivos e nos pronomes e, como já dissemos, se realizam por processos diferentes e com estatutos também distintos em cada classe de palavras.

4.3. Associação entre género nos nomes e em outras classes de palavras

Nas referências à flexão tanto em género como em número, os documentos reguladores do ensino no 1.º ciclo acabam por juntar num mesmo objetivo, descritor ou

¹⁰ A título de exemplo, recordamos o que acontece com a marcação do número em nomes e adjetivos. A marca ortográfica <s> corresponde a realizações orais diferentes em sequências como *livros azuis* (segmento [z]), *livros brancos* (segmento [ʒ]) e *livros castanhos* (segmento [ʃ]).

conteúdo classes de palavras diversas. Assim, a variação em gênero no nome é associada ao que ocorre no adjetivo e no pronome, nunca surgindo, tanto nas *Metas* como nos *Programas*, uma indicação explícita sobre a variação nos determinantes e quantificadores, classes relevantes ao nível da concordância na frase, quer no gênero, quer no número.

Tal como referimos na secção anterior, as *Metas Curriculares* distinguem, em descritores diferentes dentro do mesmo objetivo, a variação em gênero e a variação em número; no entanto, referenciam simultaneamente no mesmo descritor nomes e adjetivos, desde o 1.º ano de escolaridade e, como é possível verificar na tabela 4, em todos os anos do 1.º ciclo do Ensino Básico. No 2.º ano, a indicação apenas ocorre no domínio da *Leitura e Escrita*, enquanto nos restantes níveis está patente no domínio da *Gramática*, considerando, no 1.º ano, como descritor a formação de femininos e masculinos e resumindo, nas duas últimas etapas do 1.º ciclo, a questão à formação de femininos em nomes e adjetivos. Ora, torna-se redutor mencionar apenas um dos valores de gênero, como se ele se formasse a partir do outro. Se considerarmos que o índice temático ou o sufixo derivacional se aplica, nestes casos, a um radical, então é a partir deste último constituinte morfológico que se constituem tanto o masculino como o feminino. Por exemplo, do radical nominal *livr-* forma-se *livro* com IT <-o>, do radical *barc-* formam-se *barco* (IT <-o>) e *barca* (IT <-a>) e do radical *gal-* surgem *galo* (IT <-o>) e *galinha* (sufixo derivacional <-inha>). Por outro lado, os procedimentos de linearização do gênero são diferentes no nome e no adjetivo, inviabilizando a associação de ambas as classes num mesmo *item*. No caso dos pronomes pessoais, associados ao nome no 3.º ano, apenas a 3.ª pessoa permite a explicitação do gênero e somente nos casos nominativo (*ele, ela, eles, elas*) e acusativo (*o, a, os, as*), ou seja, quando as formas desempenham a função sintática de sujeito ou de complemento direto, e ainda nas formas enfáticas do pronome (*a ele, a ela, a eles, a elas*). Trata-se, por isso, de situações diversas quanto ao modo como em cada classe se constrói morfossintaticamente o gênero, o que desaconselha a sua abordagem conjunta. Afigura-se igualmente relevante demonstrar como o pronome recupera discursivamente um constituinte da frase, normalmente um Grupo Nominal, mas também, por exemplo, um Grupo Frásico, daí decorrendo a necessidade de explicitação do valor de gênero. Quando chega ao 1.º ciclo, a criança demonstra já alguma capacidade de efetuar retomas anafóricas através de pronomes (Choupina *et al.*, 2014b), mas o ensino formal tem de sistematizar as várias regras que presidem à concretização dessas retomas, algumas das quais ainda não estão adquiridas aos seis anos. Veja-se, por exemplo, a seguinte frase: “A menina e os seus

irmãos foram ao cinema e a mãe decidiu ir com *eles*”. O pronome retoma um sujeito composto, que inclui um nome de género sintático feminino e outro de género sintático masculino, havendo regras de concordância a respeitar.

4.4. Processos de atribuição dos valores de género – a pseudorregra

Nos nomes de género sintático, a explicitação do valor masculino ou feminino é construída sintaticamente, quer desencadeando a concordância com artigos, determinantes, quantificadores ou adjetivos, quer através do índice temático ou de um sufixo derivacional ou modificador. Esta diversidade de processos impede que se fale na existência de flexão em género nos nomes, o que contraria práticas de ensino assentes na formulação de uma *pseudorregra* segundo a qual os nomes masculinos terminam com índice temático <-o> e os femininos com IT <-a> (cf. secção *Critérios morfológicos – o género, o processo de flexão e o índice temático*).

Estas práticas acabam, contudo, por encontrar respaldo nos próprios documentos oficiais, designadamente no *DT* a que acima fizemos referência, mas também nas *Metas* e nos *Programas* (cf. tabela 5) logo a partir do 1.º ano de escolaridade.

Tabela 5 – Processos de atribuição dos valores de género nas *Metas* e nos *Programas*

Documento/ Domínio e Plano	Processos	
Metas	<i>Pseudorregra</i>	Outros processos
1.º ano (Gramática)	Formar femininos e masculinos de nomes e adjetivos de flexão regular (de índice temático -o ou -a) (G1/obj.21/desc. 1)	
3.º ano (Gramática)		Formar o feminino de nomes e adjetivos terminados em -ão (G3/obj.27/desc.10)
4.º ano (Gramática)		Formar o feminino de nomes e adjetivos terminados em consoante (G4/obj.28/desc.2)
Programas	<i>Pseudorregra</i>	Outros processos
1.º/2.º anos (CEL - Plano morfológico)	Flexão nominal, adjectival e pronominal (conteúdo)	
3.º/4.º anos (CEL - Plano morfológico)		Explicitar algumas regras de flexão nominal, adjectival, pronominal (descriptor)
		há palavras que não obedecem aos padrões regulares de flexão dos nomes (cão – cães; mão – mãos) (Notas – actividades)

As Metas Curriculares preveem que os alunos sejam capazes de “formar femininos e masculinos de nomes e adjetivos de flexão regular (de índice temático –o ou –a)” (Buescu *et al.*, 2012: 12), em consonância com dois procedimentos desadequados que se instalaram no ensino: iniciar a abordagem às questões do género pelo contraste antes de uma referência sistemática à concordância e à identificação dos valores; e considerar regular um processo que ocorre num número reduzido de casos e que, por isso, não se enquadra no âmbito da flexão. Os *Programas de Português* seguem exatamente o mesmo tipo de raciocínio nos 1.º e 2.º anos, referindo-se à flexão nominal como conteúdo a abordar e enquadrando, nas Notas, a sugestão de que os alunos realizem atividades que lhes permitam “descobrir regras de flexão dos nomes e adjectivos em número e em género” (Reis *et al.*, 2009: 48).

4.5. Outros processos de atribuição dos valores de género

Os 3.º e 4.º anos de escolaridade são reservados, em ambos os documentos, ao tratamento de outros processos de especificação dos valores de género, sem que, contudo, surjam referidos de forma explícita ou sistemática.

As *Metas* fazem referência aos nomes (e adjetivos) terminados em <–ão> (3.º ano) e em consoante (4.º ano), para além dos radicais heterónimos que apresentámos na secção relativa à associação entre género e sexo. Continua a estar em causa a explicitação dos valores de género para efeitos de contraste de sexo, em situações como *leão/leoa*, *professor/professora* ou *cavalo/égua*, tratando-se de nomes em que, tal como no descritor relativo ao 1.º ano, é a concordância que permite linearizar o género. Assim, não só se restringe esta abordagem à oposição do sexo das entidades, como também se excluem sufixos produtivos na explicitação de género (*-mento* como sufixo que permite formar nomes masculinos, como *instrumento*; ou *-ção* para nomes femininos, como *solução*) e não são contemplados exemplos relevantes para o contraste de sexo (*galinha*, *perdigão*, *princesa*) que os manuais habitualmente incluem na diversidade de processos. Atendendo a que as *Metas Curriculares* não fazem qualquer referência a género no 2.º ciclo, ficam afastados desta abordagem aspetos cruciais para o entendimento do género como categoria gramatical.

Os *Programas* também não fazem qualquer referência explícita a processos de atribuição do valor de género, identificando como relevantes algumas *regras* ou *padrões*

regulares de flexão, sem, em qualquer momento, os especificar. Num descritor de desempenho (Reis *et al.*, 2009: 55) dos 3.º e 4.º anos, surgem contempladas “algumas regras de flexão nominal”, que não são discriminadas. Nem mesmo as Notas que acompanham estes descritores permitem clarificar a questão, na medida em que indicam a existência de “palavras que não obedecem aos padrões regulares de flexão dos nomes” (Reis *et al.*, 2009: 55), mas os exemplos apresentados reportam-se apenas ao número (*cão–cães* e *mão–mãos*), o que acaba por perpetuar a dúvida sobre quais os processos em causa e a confusão entre contraste de sexo e eventual contraste de género. Aliás, os *Programas de Português* apenas no 2.º ciclo trazem um contributo para começar a dissipar esta confusão, ao destacarem, nas Notas do Plano Morfológico do Conhecimento Explícito da Língua, “a relação entre a (in)existência de índice temático e a marcação do género nominal” (Reis *et al.*, 2009: 93), embora os exemplos enunciados (*gata, poço, dente, mês, feliz*) não sejam suficientemente claros quanto ao alcance desta afirmação, podendo sugerir que apenas o índice temático permite linearizar o género da palavra. Seria produtivo colocar lado a lado nomes de tema em <-o> com diferentes valores de género (*livro/tribo*), bem como de tema em <-a> (*capa/mapa*) e de tema em <-e> (*dente/mente*), para tornar inequívoco que não é o IT que especifica o valor de género. Apenas sintaticamente, através da concordância nos sintagmas e nas frases, é possível explicitar o género.

4.6. O género e a concordância

Sendo a concordância um mecanismo relevante na linearização do género, quer dentro do GN, quer na projeção de toda a frase, procurámos verificar de que modo essa questão é retomada nos documentos oficiais (tabela 6).

Tabela 6 – Regras de concordância nas *Metas* e nos *Programas*

Metas	Concordância
2.º ano (<i>Leitura e Escrita</i>)	Respeitar as regras de concordância entre sujeito e forma verbal (LE2/obj.18/desc. 1)
4.º ano (<i>Leitura e Escrita</i>)	Respeitar relações de concordância entre os seus elementos [da frase] (LE4/obj.16/desc. 4)
Programas	Concordância
1.º/2.º anos (CEL - Plano sintáctico)	Concordância entre o sujeito e o predicado (Notas – actividades)
3.º/4.º anos (CEL - Plano sintáctico)	Comparar dados e descobrir regularidades – processos de concordância (descritor)
	Processos de concordância (conteúdo)

As *Metas Curriculares* restringem as regras de concordância ao domínio da *Leitura e Escrita* e, dentro deste, colocam-nas sistematicamente no âmbito de objetivos que têm que ver com “redigir corretamente” (Buescu *et al.*, 2012: 17 e 30) ou com “rever textos escritos” (Buescu *et al.*, 2012: 31), o que levanta três tipos de problemas. Por um lado, parece excluído o modo primário de efetivação da linguagem verbal, a fala, em que a concordância se exerce plenamente, o que torna essencial um trabalho sistemático, sobretudo no sentido de dotar o aluno de conhecimentos que lhe permitam criar automatismos a convocar em situações de comunicação oral em que rapidamente precise de os mobilizar. Estamos a pensar, por exemplo, numa situação em que necessite de desencadear o acordo numa frase como “A menina e os seus irmãos foram ao cinema e a mãe decidiu ir com *eles*”. Só um treino regular deste tipo de construções levará o aluno a ser capaz de as utilizar de modo proficiente. Em segundo lugar, não se enunciam explicitamente nas *Metas Curriculares* as várias situações que envolvem a concordância de género, uma vez que o único caso mencionado incide sobre o sujeito e a forma verbal, como pode ler-se na tabela 6, apenas relacionado com o número. Finalmente, seria aconselhável que esta questão fosse objeto de tratamento no âmbito do domínio da *Gramática*, por envolver a identificação, a sistematização e a aplicação de estruturas linguísticas particulares, analisadas e descritas em áreas como a Morfologia e a Sintaxe.

Conscientes desta especificidade, os autores dos *Programas de Português* colocam a temática no domínio do Conhecimento Explícito da Língua, em particular no Plano sintático. Sendo constante o diálogo entre este documento e o *Dicionário Terminológico* e contendo este último um conjunto exaustivo das situações em que a concordância deve ser desencadeada, seria de esperar que os *Programas* fossem mais sistemáticos no levantamento desses casos. Contudo, tal não sucede e apenas é referida a concordância entre sujeito e predicado, ficando todas os outros tipos subsumidos na expressão “processos de concordância”. A consulta das recomendações para o 2.º ciclo do Ensino Básico permite verificar um alargamento do número de casos enunciados, em particular abrangendo o acordo entre sujeito e predicativo de sujeito e no interior dos constituintes. Se considerarmos os dados de aquisição, esta última referência seria, provavelmente, aquela que poderia adotar-se desde os primeiros anos de escolaridade, uma vez que contempla a concordância entre o nome e os itens que o acompanham no Grupo Nominal (determinantes, quantificadores e adjetivos), presente nas produções infantis desde os três anos.

5. Algumas conclusões e sugestões para o ensino do género

Podemos verificar, em síntese, que as informações resultantes da investigação em aquisição da linguagem e no âmbito da Linguística Descritiva nem sempre são capitalizadas na elaboração dos documentos oficiais, perpetuando-se nas *Metas Curriculares* e nos *Programas de Português* algumas confusões e omissões promovidas no ensino do género linguístico. Para evitar as associações problemáticas e as generalizações abusivas que acabámos de apresentar, seria importante que a abordagem às questões do género gramatical começasse, no 1.º ciclo do Ensino Básico, por considerá-lo como uma categoria linguística que, em português europeu, se aplica obrigatoriamente a todos os nomes comuns independentemente das categorias a que pertençam as entidades designadas.

A inventariação – integrada em atividades devidamente enquadradas e planificadas – de nomes masculinos (ex: *livro, homem, elefante, indivíduo*) e de nomes femininos (ex: *casa, ovelha, cobra, criança*), a que os alunos poderiam apor o artigo (in)definido correspondente, permitiria desde logo eliminar o equívoco de uma correspondência sistemática entre género e sexo e, conseqüentemente, de uma contrastação obrigatória de género nas palavras. Por outro lado, essa apresentação organizada levaria os alunos a concluir, igualmente, que o género é sincronicamente arbitrário e que, por isso, os valores a atribuir fazem parte do seu conhecimento intuitivo enquanto falantes nativos da língua e dispensam uma análise da estrutura interna da palavra. Em simultâneo, o recurso ao artigo tornaria possível iniciar o tratamento das questões de concordância (aqui ainda apenas dentro do Grupo Nominal) enquanto mecanismo que torna relevante a abordagem ao género gramatical, tanto mais que “the evidence that nouns have gender in a given language lies in the agreement targets that show gender” (Corbett, 2006: 749).

No seguimento das questões levantadas pela concordância, seriam, num momento posterior, estudados os nomes de género sintático e com dois objetivos distintos e temporalmente sequenciais. Em primeiro lugar, revelar-se-ia importante colocar os alunos perante a diversidade de processos disponíveis para linearizar o género, quer através de artigos (*o estudante/a cliente*), quer através de alterações na estrutura interna da palavra, ao nível do índice temático (*o menino/a gata*) ou da utilização de um sufixo derivacional (*galinha, instrumento, solução*). Deste modo, os exemplos que tradicionalmente o ensino trata como pares de género surgiriam numa última etapa e devidamente hierarquizados,

demonstrando que, neste caso, o que está verdadeiramente em causa é a possibilidade de opor o sexo dos referentes. É muitas vezes por aqui que os diferentes recursos pedagógicos que em outros momentos analisámos (Baptista *et al.*, 2013b; Choupina *et al.*, 2014a) começam a abordagem às questões do género, mas, de facto, esta seria a última fase do percurso, uma vez que apenas num número reduzido de casos é possível admitir a existência de um contraste de género, em particular nos comuns de dois (*o estudante/a estudante*) e eventualmente nos índices temáticos (*menino/menina*), embora aqui de forma mais problemática por via das situações em que esse contraste tem valor semântico (*o barco/a barca* – formas com o mesmo radical) ou é apenas aparente (*caso/casa* – formas cujos radicais não tem qualquer ligação). As situações relativas à derivação (*galo/galinha*), à composição (*corvo-macho/corvo-fêmea*) ou à heteronímia de radicais (*cavalo/égua*) enquadram-se inequivocamente em usos linguísticos que apenas permitem o contraste do sexo dos referentes e, portanto, nada têm que ver com oposição de género dos nomes.

Procuramos, neste artigo, trazer alguns contributos para o modo como a investigação linguística pode ser reinvestida de forma produtiva e cientificamente sustentada nas práticas de ensino de um conteúdo tão complexo como é o género. O conhecimento teórico revela-se fundamental na elaboração de programas e documentos oficiais, na formação do professor de língua, e no desenho de itinerários pedagógicos adequados ao tratamento destas e de outras questões relacionadas com o ensino da gramática.

Referências Bibliográficas

- Alcântara, C. (2010). As classes formais do português brasileiro. *Letras de Hoje*, v. 45, n.º 1, 5-15.
- Augusto, M. & Corrêa, L. (2005). Marcação de gênero, opcionalidade e genericidade. *Linguística*, v. 1, n.º 2, 207-234.
- Baptista, A. et al. (2013a). Conhecimentos implícitos e explícitos de género linguístico e suas implicações no ensino. In Teixeira, M. et al. (org.). *Ensinar e Aprender Português num Mundo Plural*. Santarém e Uberlândia: Escola Superior de Educação de Santarém e Universidade Federal Uberlândia. ISBN: 978-972-9434-06-8.
- Baptista, A. et al. (2013b). Representação e aquisição do género linguístico em PE: alguns contributos a partir da análise de materiais pedagógicos. In Galvão, V. et al. (Org.). *Língua Portuguesa: ultrapassando fronteiras, unindo culturas*. Anais do IV Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. Goiânia: FUNAPE. ISBN: 978-85-8083-120-7.
- Brito, A. M. (2003). Categorias sintácticas. In Mateus, M. H. M. et al. (eds.) *Gramática da Língua Portuguesa* (5.ª ed.). Lisboa: Caminho.
- Buescu et al. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: MEC/DGE

- Choupina, C. et al. (2014a). A gramática intuitiva, o conhecimento linguístico e o ensino-aprendizagem do gênero em PE. In *Anais do IV Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa*. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2014. ISSN: 2237-8758
- Choupina, C. et al. (2014b). Conhecimentos e regras explícitos e implícitos sobre gênero linguístico nos alunos dos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico. XXX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Porto: Faculdade de Letras (comunicação oral)
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: The MIT Press. Versão portuguesa com tradução de Raposo, E. P. *O Programa Minimalista*. Lisboa: Caminho.
- Corbett, G. (1991). *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corbett, G. (2006). Gender, Grammatical. In Brown, K. (ed.). *Encyclopedia of Language & Linguistics (2nd ed.)*, 749-756. Amsterdão: Elsevier
- Corrêa, L., Name, M. C., & Ferrari-Neto, J. (2004). O processamento de informação de interface na aquisição de gênero e de número no Português Brasileiro. *Letras de Hoje*, v. 39, n.º 3, 123-137.
- Dicionário Terminológico (2008). URL: <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>
- Figueira, R. (2004). A criança na língua: marcas de subjetivação na aquisição do gênero. *Letras de Hoje*, v. 39, n.º 3, 61-74.
- Godinho, A. P. (2010). A aquisição da concordância de número e a sua relação com a aquisição da concordância de gênero: um estudo realizado com aprendentes chineses de Português L2. In Marçalo, M. J. et al. (eds.) *Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora. ISBN: 978-972-99292-4-3
- Gouveia, M. C. (2004). Considerações sobre a categoria gramatical de gênero. Sua evolução do latim ao português arcaico. *Biblos, n.s. II*, 443-475. Coimbra: Faculdade de Letras
- Granfeldt, J. (2003). L'acquisition des catégories fonctionnelles (Dissertation de Doctorat, Université de Lund)
- Lambelet, A. (2012). L'apprentissage du genre grammatical en langue étrangère: à la croisée des approches linguistiques et cognitives (Dissertation de Doctorat, Université de Fribourg)
- Lucchesi, D. (2003). A categoria gramatical gênero: universais, mudança e crioulização. In Castro, I. & Duarte, I. (eds.) *Razões e Emoção. Miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus*, vol.1, 429-450. Lisboa: INCM
- Mateus, M. H. M. (1986). Unidade da Língua Portuguesa. *Revista do Instituto de Cultura e Língua Portuguesa*, n.º 5, 7-15.
- Mills, A. (1986). *The Acquisition of Gender. A Study of English and German*. Berlin: Springer-Verlag
- Müller, N. (1995). L'acquisition du genre et du nombre chez des enfants bilingus (français-allemand). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n.º 6 [en ligne]. URL: <http://aile.revues.org/4936>.
- Oliphant, K. (1997). Acquisition of grammatical gender in Italian as a foreign language. (Net Work #7) [HTML document]. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center. <http://www.ill.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW7/>.
- Peres, J.A. & Mória, T. (1995). *Áreas críticas da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Reis, C. et al. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DGICD.

Rio-Torto *et al.* (2013). *Gramática Derivacional do Português*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Van Veen, A. L. (2007). *L'acquisition du genre grammatical en français (LE)* (Mémoire de Master, University of Utrecht).

Villalva, A. (2000). *Estruturas morfológicas. Unidades e hierarquias nas palavras do português*. Lisboa: FCG/FCT.

Villalva, A. (2003). Estrutura morfológica básica. In Mateus, M. H. M. et al. (eds.) *Gramática da língua portuguesa* (5.^a ed). Lisboa: Caminho.

Villalva, A. (2008). *Morfologia do português*. Lisboa: Universidade Aberta.