

A PROBLEMÁTICA DO GÊNERO E SEXO EM LD: GENERALIZAÇÃO E APAGAMENTO

Elizabeth Maria da Silva¹
Washington Silva de Farias²

1 INTRODUÇÃO

O ensino de gramática, na maioria das escolas, por fatores diversos, ainda não está sendo realizado de modo produtivo, mas prescritivo. Do ponto de vista metodológico, muitos professores de português não têm acesso a outras formas de ensinar gramática a não ser a que é proposta pelos livros didáticos; outros não se preocupam em procurar alternativas; outros, ainda, fazem um ensino prescritivo de normas gramaticais, por causa da exigência dos pais dos alunos ou por causa da instituição na qual ensinam. Em face deste quadro, desenvolvemos uma pesquisa, a partir de uma proposta do projeto de monitoria do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) “O Ensino de Graduação: O Melhor Desempenho na Leitura, na Escrita e na Reflexão Crítica”. Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar o tratamento da categoria “gênero” em LD destinados à segunda fase do ensino fundamental, no que se refere à distinção entre esta categoria e a indicação do sexo dos seres.

Nossa inquietação surgiu em relação ao modo como os autores dos livros tratam a gramática, especificamente a categoria “gênero”: se repetem a tradição gramatical ou se trazem modificações significativas. Interessou-nos saber se a abordagem feita por eles resolve a confusão entre “gênero” e sexo, que perdura há séculos. Neste sentido, nossa pesquisa poderá fornecer subsídios para os professores avaliarem o LD, assim como contribuir para o esclarecimento da distinção entre o gênero – categoria gramatical – e o sexo – categoria biológica.

Nossa pesquisa é de caráter interpretativo, tendo como base os critérios discursivos sugeridos por Dias (2002) para a análise das categorias gramaticais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O ENSINO DE GRAMÁTICA

Atualmente, o ensino de gramática nas escolas tem sido ainda prescritivo e com ênfase sobre a nomenclatura gramatical, mais do que ao uso efetivo da língua portuguesa.³ Nas aulas, quase não se fazem atividades de produção e compreensão de textos. Pelo contrário, o ensino de metalinguagem gramatical é constante e, ano após ano, os mesmos conteúdos gramaticais (classificação de palavras e sua flexão, sintaxe do período, concordância, regência, entre outros) são repetidos.

¹ Bolsista do Projeto de Iniciação Científica da Universidade Federal de Campina Grande.

² Professor de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande (orientador deste trabalho).

³ As inovações no que se refere a um estudo produtivo e contextualizado da língua/gramática ainda são esporádicas.

A maioria dos professores ensina a gramática com o objetivo de levar os alunos a aprender regras, ou seja, têm uma concepção normativa de gramática e vêem a língua como um código estático, acabado e único – representativo de uma língua padrão idealizada. E mesmo quando a ensinam a partir de textos, a aula de gramática não se torna produtiva, visto que os professores utilizam tais textos como pretexto para ensinarem “as regras do bem falar e do bem escrever”. E o mais grave é que, com frequência, o aluno pensa que o ensino-aprendizagem do português se limita a tais regras! Talvez seja por isso que, no geral, os professores apontam a nomenclatura gramatical como a causa principal da falta de estímulo do aluno pela disciplina língua portuguesa.

Acreditamos que o ensino de gramática deveria ser reflexivo. O professor contribuiria com o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno por meio de atividades que envolvessem diferentes gêneros e tipos textuais utilizados nas mais diversas situações de interação comunicativa. Com isto o aluno se tornaria mais consciente de que a escolha dos elementos da língua, para construir textos, não é aleatória, mas regida pela adequação dos recursos lingüísticos e das “instruções de sentido” em cada situação de comunicação (Travaglia, 1996).

2.2 ESTUDO MORFOLÓGICO - CATEGORIA “GÊNERO” X CATEGORIA “SEXO”

A flexão de gênero é exposta nas gramáticas tradicionais de modo incoerente e confuso. Os gramáticos relacionam o “gênero” com o “sexo”, mas não esclarecem a distinção entre eles. Cegalla (1996:133), por exemplo, define a categoria gênero da seguinte forma: “**Gênero** é a propriedade que as palavras têm de indicar o sexo real ou fictício dos seres”. Como podemos observar, ele associa totalmente a categoria “gênero” à categoria “sexo”, a ponto de afirmar que a primeira serve para indicar a segunda.

É problemático associar tais categorias, porque o “gênero” aplica-se a todos os nomes substantivos, tanto àqueles que se referem a seres animais, providos de sexo - *gato/gata, garoto/garota* -, como àqueles que se referem a “coisas”, objetos, propriedades, processos, portanto, não dotados desse atributo. Desta forma, palavras como *casa, bola, amizade*, por um lado, *livro, caderno, lápis, crescimento*, por outro, pertencem a um determinado gênero (masculino ou feminino, respectivamente), mas não se relacionam com o sexo biológico. São formas gramaticalmente masculinas ou femininas. O “sexo”, como sabemos, só está relacionado com os seres vivos (humanos e animais) e dotados do atributo biológico em questão - *homem/mulher, ator/atriz, rato/rata*.

Para Mattoso Câmara (CÂMARA JR., 1986), lingüista que popularizou a discussão sobre “gênero” e “sexo”, há duas principais incoerências na descrição do gênero na língua portuguesa. A primeira diz respeito à incompreensão semântica da natureza destas categorias. Enquanto o “gênero” é uma categoria que diz respeito a uma classificação de ordem gramatical, relacionada ao estudo de elementos lingüísticos e de sua estrutura, o “sexo”, por sua vez, é uma categoria biológica, associada à distinção/classificação sexual dos seres em macho e fêmea. A segunda incoerência é referente à discrepância entre o “gênero” e o “sexo”, mesmo quando relativos a animais ou pessoas. Vale salientar que, malgrado o substantivo venha seguido de uma determinação do sexo (macho ou fêmea), como ocorre, por exemplo, no caso dos chamados epicenos e sobrecomuns, o gênero gramatical da palavra não muda, dado que, nestes casos, é inerente. Em *onça macho*, por exemplo, a palavra “onça” pertence ao gênero feminino, haja vista que se pode antepor a ela o artigo *a* (feminino) – *a onça macho*. Já em *tigre fêmea*, por exemplo, a palavra “tigre” pertence ao gênero masculino, pois permite a anteposição do artigo “o” (masculino) – *o tigre fêmea*.

Se observarmos os substantivos da língua portuguesa, perceberemos que todos têm gênero, mas que este não é indicado da mesma forma para todos os casos. Há casos em que ele é inerente. *Indivíduo*, *tempo* e *estojo*, por exemplo, são palavras inerentemente masculinas; já as palavras *pessoa*, *criança* e *caneta* são inerentemente femininas. Neste caso, embora estas palavras tenham um gênero inerente, podem ou não fazer referência a seres sexuados. Em outros casos, o acréscimo da desinência *a* à palavra masculina indica o feminino. Podemos citar como exemplo os pares *menino/menina*, *autor/autora* e *leitão/leitoa*. Nestes casos, o gênero (masculino e feminino) também corresponde a uma distinção de sexos (masculino e feminino). Vale salientar que o fato de uma palavra terminar em *a* não indica necessariamente que ela seja do gênero feminino e que, conseqüentemente, refira-se a um ser do sexo feminino. O substantivo *dia*, por exemplo, pertence ao gênero masculino. Podemos dizer também que palavras terminadas em *o* nem sempre pertencem ao gênero masculino, como é o caso, por exemplo, de *libido* - substantivo feminino. E, ainda, há casos em que o “gênero” é indicado pelo seu determinante. Por exemplo, as palavras *intérprete*, *cliente* e *estudante* podem ser consideradas do gênero masculino, se o seu determinante também pertencer a este gênero (*o intérprete*), ou podem ser consideradas do gênero feminino, caso o determinante também o seja (*a intérprete*). Estes últimos vocábulos têm assim uma única forma para indicar os dois gêneros gramaticais e podem referir-se a seres do sexo masculino ou feminino.

2.3 PESQUISA EM LIVRO DIDÁTICO

Dissemos anteriormente que o ensino de gramática tem sido tradicional porque a finalidade com que os professores a ensinam é levar o aluno a aprender regras. Afirmamos também que o recurso didático mais utilizado por estes professores (e, às vezes, o único) para realizarem tal ensino é o LD. Este fato é problemático, na medida em que muitos docentes não se preocupam com o planejamento das aulas, seguindo fielmente o LD adotado na instituição escolar na qual ensinam – utilizando os mesmos textos, as mesmas atividades e respeitando a mesma seqüência apresentada no livro.

Na maioria das vezes, a fundamentação teórica apresentada nos LD é inovadora. Adota-se concepção de linguagem e de ensino/aprendizagem fundamentada nas abordagens sócio-interacionista e sócio-construtivista. A linguagem é vista como um processo de interação em que o conhecimento é construído a partir da interação entre locutor e interlocutor, abandonando-se, assim, a concepção de linguagem como sistema abstrato de normas. Entretanto, em muitos livros, esta pretensa inovação não passa de fachada teórica, uma vez que as explicações e propostas de atividades continuam mecânicas e tradicionais. Desta forma, muitas vezes, não há nos LD uma relação coerente entre a teoria e a prática.

Segundo Dias (2002: 126), há duas tendências no tratamento de categorias gramaticais em LD: uma, de linha conservadora, explícita a categoria gramatical abordada; outra, de linha inovadora, não explícita os itens gramaticais, diluindo-os em atividades de interpretação. A estas duas tendências estão associados dois problemas: o *efeito de evidência do conceito* e o *efeito de apagamento do conceito*.

Para Dias (ibid), o problema do “efeito de evidência”, que está associado à tendência conservadora, consiste na generalização do conceito de uma categoria, em um reducionismo conceitual. No caso das classes de palavras, por exemplo, primeiro, explícita-se nos LD o conceito, depois as exemplificações. O problema surge quando algumas palavras, apresentadas como exemplificações, não se “encaixam” na definição estabelecida, ocorrendo, assim, uma quebra conceitual. Um dos fatores responsáveis por este problema é o apagamento das exceções. Talvez isto se deva ao fato de a maior preocupação dos autores de LD seja

simplesmente levar o aluno a compreender a regra e mostrar (de maneira sintética) sua aplicação.

Por outro lado, o problema do “efeito de apagamento” do conceito, que está associado à tendência inovadora, consiste no fato de o LD não explicitar o conceito de uma dada categoria. Pressupõe-se, talvez, que o aluno já tenha conhecimento sobre o conceito que foi apagado, ou que ele irá buscar este conhecimento na Gramática Tradicional. Esse apagamento do conceito, provavelmente, decorre da crença de que a gramática não é capaz de apresentar ao aluno um conhecimento teoricamente consistente sobre a língua e que o conhecimento gramatical não contribui muito com o desenvolvimento da competência de leitura e de produção de textos (ibid).

Cientes da realidade apresentada acima acerca dos LD, é preciso não apenas utilizá-los, mas saber utilizá-los. Por exemplo, não faz sentido trabalhar com os alunos da zona rural os textos que vêm nos LD, pois geralmente tratam de aspectos da vida urbana desconhecidos destes alunos. O professor precisa adequar o seu ensino à realidade dos discentes; utilizar em suas aulas textos condizentes com o contexto do alunado e não apenas aqueles propostos pelos LD. E, ainda, ensinar a gramática somente a partir destes livros é uma tortura para os alunos, pois freqüentemente as atividades são mecânicas, repetitivas, sem objetivos relevantes, não despertando, assim, o senso crítico-reflexivo dos aprendizes. Seria interessante que o ensino fosse centrado na leitura e na escrita e, mediante tais práticas, a gramática fosse sendo desvendada e ensinada. Portanto, a teorização viria após a prática, fator que diminuiria a “decoreba” e facilitaria a compreensão das regras gramaticais.

3. O GÊNERO NOS LD DE LÍNGUA PORTUGUESA

Observamos quinze volumes de LD destinados à quinta série da segunda fase do ensino fundamental II, dos quais selecionamos sete para a análise⁴. Desenvolvemos esta pesquisa em duas etapas. Na primeira, observamos se a categoria gênero gramatical era conceituada nos LD selecionados e de que modo. Na segunda etapa, verificamos que tipo de exemplos foram utilizados pelos autores destes livros, tanto na exposição do conteúdo como nas atividades propostas para a avaliação da aprendizagem. Vale salientar que, nestas duas etapas, a nossa preocupação maior foi entender o tratamento dado à relação (ou à distinção) entre o “gênero” e o sexo dos seres.

3.1 ASPECTOS GERAIS DOS LD QUANTO À EXPOSIÇÃO DO CONTEÚDO “GÊNERO”

De modo geral, nas seções analisadas de cada LD selecionado, o assunto tratado diz respeito à “flexão do substantivo” e sua “classificação” quanto ao “gênero”.

No tocante aos objetivos, verificamos que, freqüentemente, os autores dos LD pretendem orientar o aluno no que se refere à classificação do gênero do substantivo e mostrar de que maneira esta categoria pode ser indicada do ponto de vista léxico e morfo-sintático. Contudo, na verdade, parece-nos que o objetivo maior é aumentar o conhecimento do aluno acerca do gênero gramatical atribuído às palavras.

Quanto à forma pela qual o assunto é apresentado, notamos que, muitas vezes, parte-se de exercício ou de exemplos e, raramente, de textos. Esta forma de apresentar o conteúdo é atraente e, ao mesmo tempo, inovadora, já que se tem a pretensão de estimular o aluno a refletir sobre a língua a partir daquilo que ele já sabe. A sistematização do assunto é exposta

⁴ Os LD analisados estão destacados nas referências com asterisco.

após este “uso” da língua. No entanto, em muitos LD, não há esta sistematização, ou seja, a categoria “gênero” não é conceituada.

No que diz respeito às atividades propostas, observamos que a maioria delas são mecânicas, repetitivas, sem objetivo explícito. Parece-nos que a sua finalidade principal é simplesmente aumentar o conhecimento do aluno sobre o feminino de alguns substantivos. São atividades que visam a memorização.

3.2 APAGAMENTO E EVIDÊNCIA DO CONCEITO DE GÊNERO

Após a análise dos sete LD selecionados, percebemos que a maioria não conceitua a categoria gênero gramatical. Isto constitui-se num *efeito de apagamento do conceito*, visto que, pressupondo-se já conhecido o conceito de “gênero”, este não é definido. Pelo contrário, expõe-se a classificação ou divisão da categoria em masculino e feminino. Tal classificação se confunde, no geral, com a indicação do sexo dos seres – masculino e feminino. Deste modo, há também nos LD um *efeito de evidência* na relação entre o gênero gramatical e o sexo dos seres. Vejamos, em detalhe, a seguir, como isto ocorre, a partir da análise de trechos das seções dos LD analisados:

(1) *Na língua portuguesa há dois gêneros:*

masculino - aluno feminino - aluna

São do gênero **masculino** os substantivos a que se pode antepor os artigos **o/os** e **um/uns**. São do gênero **feminino** os substantivos a que se pode antepor os artigos **a/as** e **uma/umas**.

(LUFT, 1993: 116)

Neste trecho, podemos constatar um efeito de apagamento da definição do gênero gramatical, já que a autora o LD inicia a seção referente à categoria apresentando a classificação desta. Tal fato causa um *efeito de evidência* da relação entre a categoria gramatical e a categoria biológica, uma vez que a tipologia masculino e feminino é comumente associada ao sexo dos seres – macho e fêmea –, respectivamente, como ilustram os exemplos apresentados no LD: *aluno* e *aluna*. Outro aspecto importante é que a autora, ao classificar e exemplificar o “gênero”, mistura critérios. Nos exemplos (*aluno/aluna*), utiliza o critério mórfico, dado que destaca nestes as “desinências” correspondentes à distinção masculino/feminino; já no comentário sobre o exemplo, está implícito o critério sintático, pois distingue-se os gêneros masculino e feminino com base na anteposição de artigos. Nesta perspectiva, podemos dizer que houve também um *efeito de apagamento* de critérios, já que o LD apenas deixa subentendido que o “gênero” é uma categoria morfossintática.

Os *efeitos de apagamento* do conceito e *evidência* na relação entre a categoria gramatical e a biológica também podem ser notados no trecho a seguir:

(2) O substantivo apresenta dois gêneros: MASCULINO e FEMININO.

Observe os exemplos:

O menino tem sonhos.

A menina enfrentará muitos desafios para alcançar o que deseja.

.....
 Forma-se o feminino:

- a) acrescentando-se **a** ao masculino

Ex.: cantor - cantora

- b) mudando-se a terminação do masculino.

Ex.: garoto - garota

- c) com uma palavra diferente.

Ex.: pai - mãe

[grifos do autor] (PRATES, 1998: 117)

Como podemos constatar, Prates (1998), em uma seção muito resumida, não define o “gênero”, mas apresenta apenas a sua tipologia – masculino e feminino - e a “formação do feminino”: com “acréscimo de ‘a’”, “mudança da terminação do masculino” ou “palavra diferente”. Ou seja, há também nesse caso um apagamento do conceito. Podemos verificar, ainda, uma evidência na relação entre o “gênero” e o sexo dos seres, uma vez que todos os exemplos apresentados na seção associam tais categorias, pois se referem a seres sexuados. Além do mais, a presença, na seção da unidade, de uma figura de um casal de crianças reforça a referida associação. Desta forma, os exemplos e a figura são responsáveis por um *efeito de evidência* na relação entre a categoria gramatical e a biológica.

A propósito deste *efeito de evidência*, observamos que, embora alguns autores de LD alertem os alunos para não confundirem as categorias citadas, a grande maioria dos exemplos apresentados, tanto na exposição do assunto como nas atividades propostas, é de palavras referentes a seres dotados de sexo. Tal fato pode ser percebido no LD de Faraco (2002). Vejamos:

(3) Reescreva as frases mudando o **gênero** dos substantivos destacados e alterando o que for necessário.

- a) O **prefeito** era primo do meu pai.
 b) Eu estava brincando com os meus **amigos**
 c) Viram minha **tia** limpando um peixe na varanda.

Reproduzimos a seguir trechos de textos jornalísticos. Copie os substantivos destacados no seu caderno, em duas colunas – uma para os uniformes e outra para os bifomes:

- a) **Vizinho** bom é aquele que não faz barulho, não dá problema... (Revista VEJA, 13/10/99)
 b) ‘Se não fosse cavaleiro, com certeza seria **piloto** de automobilismo’, diz o **fã** de Ayrton Senna. (VEJA on-line)
 d) Sem exageros, ter um **ídolo** é muito bom para **adolescente**... (Folha de São Paulo, 06/05/01)

[grifos do autor] (FARACO, 2002: 43)

Como podemos verificar no trecho, até os exemplos de substantivos uniformes (*ídolos, adolescente*) associam “gênero” ao “sexo”. O autor deste LD não apresenta exemplos de substantivos uniformes que têm “gênero”, mas que representam seres destituídos de sexo, como *sofá, computador, cadeira*, entre outros. Há, portanto, um *efeito de evidência* no tratamento das categorias “gênero” e “sexo”. Tal evidência também é perceptível, como já afirmamos anteriormente, na exposição do assunto:

(4) As palavras **repórter, jornalista e cliente** têm uma só forma para indicar masculino e feminino. São substantivos **uniformes**. Classificam-se como **comuns de dois gêneros** ou simplesmente **comuns-de-dois**.

[grifos do autor] (FARACO, 2002: 43)

Alguns autores de LD fazem alerta explícito para “não confundir ‘gênero’ com sexo”. Entretanto, não explicam os motivos da possível confusão. Beltrão (2001: 231), por exemplo, adverte: “Atenção, gênero não é sexo!” Todavia, após esta advertência, a autora expõe somente palavras que associam tais categorias:

(5) A gata esperta devorou o peixinho.

Homem - mulher

Rei - rainha

Ator - atriz

Réu - ré

(BELTRÃO, 2001: 233 - 234)

Depois da apresentação destes exemplos, é, no mínimo, contraditório pedir para que o aluno não confunda “gênero” com “sexo”! Vale salientar ainda que este LD não define o “gênero”, apresentando apenas a tipologia — masculino e feminino. Nesta perspectiva, podemos perceber dois efeitos discursivos no LD de Beltrão: *efeito de apagamento* do conceito e de *evidência* na relação entre categorias gênero gramatical e sexo dos seres.

O *efeito de evidência* na relação entre a categoria “gênero” e a categoria sexo também pode ser verificado no LD de Ferreira (1998). Apesar deste LD exemplificar o “gênero” com algumas palavras que não remetem ao “sexo”, como *telefonema, appetite, eclipse, alface, cal, chaminé*, e apresentar um comentário para o professor lembrar ao aluno que “não se deve confundir o ‘gênero da palavra’ com o sexo dos seres”, a maioria das palavras apresentadas pelo autor associa tais categorias. Além disso, há na seção gravuras de duas crianças (um menino e uma menina) e dois animais (um gato e uma gata) que reforçam tal relação. Ou seja, os exemplos contradizem o comentário, direcionado somente para os professores:

(6) Professor, recomendamos lembrar ao aluno que não devemos confundir o gênero da palavra com o sexo do ser. As palavras são classificadas, quanto ao gênero, como masculinas e femininas. Por exemplo, a palavra festa pertence ao gênero feminino e carinho ao gênero masculino, mas festa e carinho não possuem sexo masculino ou feminino. Assim, os sentimentos, as ações, as qualidades dos seres não possuem sexo, mas as palavras que os representam classificam-se, quanto ao gênero, como masculinas e femininas.

(FERREIRA, 1998: 83)

No livro de Ferreira, podemos dizer que houve um apagamento do conteúdo central a ser ensinado, o qual foi apresentado como sendo uma informação secundária/complementar. O comentário dirigido para os professores deveria ser, na verdade, o conteúdo principal da seção e ter vindo também no livro dos alunos. Quem garante que os professores discutirão a

distinção entre “gênero” e “sexo” com os discentes? É curioso que, no comentário em questão, utiliza-se o verbo *lembrar*, sugerindo que os alunos já conhecem a diferença entre o “gênero” e o “sexo”, o professor iria então apenas relembrar esta discussão, recordá-la. Ressalve-se neste LD, entretanto, a tentativa explícita de distinção entre as categorias de “gênero” e “sexo”. O autor, para estabelecer a diferença entre o gênero puramente gramatical e o gênero associado ao sexo dos seres, propõe uma “nova” categoria, o *gênero-sexo*: “há, em português, substantivos que apresentam uma única forma para referir tanto ao *gênero-sexo* masculino quanto ao *gênero-sexo* feminino” [grifos nossos] (ibid: 184). No entanto, esse termo é introduzido sem que se tenha feito a distinção entre o “gênero”, “gênero-sexo” e “sexo”! Depois de introduzir o termo *gênero-sexo*, Ferreira (1998) resume: “todos os substantivos, em português, pertencem ou ao gênero masculino ou ao feminino”, esquecendo, portanto, de distinguir a categoria gramatical da biológica.

A confusão entre “gênero” e “sexo” em Ferreira estende-se à discussão do conceito de “substantivos uniformes”. Em um primeiro momento, esse autor afirma que “substantivos uniformes são aqueles que apresentam uma única forma, que serve tanto para o gênero-sexo masculino quanto para o gênero-sexo feminino” (ibid: 84). Essa assertiva exclui da categoria dos uniformes os substantivos *tempo*, *dia* e *lua*, já que são uniformes, mas não têm *gênero-sexo*. Em um segundo momento, no item “substantivos uniformes”, o autor afirma que “são uniformes os substantivos que apresentam apenas uma forma, usada tanto para o masculino quanto para o feminino”, apagando-se, agora, a discussão do *gênero-sexo*. Nesta mesma seção, encontramos ainda um novo discurso: “quando queremos deixar claro qual é o sexo do animal designado por um substantivo uniforme, indicamos o masculino e o feminino com o auxílio das palavras macho e fêmea”. Em outras palavras, volta-se a discutir sobre o sexo dos seres - *macho/fêmea* - e sobre o gênero gramatical - *feminino/masculino*. Contudo, não se explica o que é “sexo” e como se distingue do “gênero”!

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme afirmamos na introdução, este trabalho teve origem na observação de sete LD destinados à quinta série do ensino fundamental II. Nosso interesse foi verificar como os autores destes livros tratam a categoria “gênero”, no que diz respeito a sua relação com o sexo dos seres. Nesta perspectiva, nossa análise mostrou que o gênero gramatical é associado ao sexo dos seres, uma vez que a maioria dos exemplos, tanto os expostos na apresentação do conteúdo como nas propostas de atividades, são de palavras a que se aplicam os dois atributos. Além disso, há, em muitas seções, figuras de casais – pessoas e animais – que também reforçam a associação em questão.

Mostramos também que os LD analisados tratam do gênero apresentando sua classificação e suas formas de indicação, mas não definem a categoria. Ou seja, há um *efeito de apagamento* do conceito. No que concerne à classificação masculino e feminino, observamos que ela é responsável pelo *efeito de evidência* na relação entre gênero gramatical e sexo dos seres, já que a presença constante da classificação do gênero induz a uma generalização: como o gênero pode ser “masculino” ou “feminino”, está associado ao sexo dos seres, também a comumente subclassificável em “masculino” ou “feminino”

Muitas vezes, a polêmica que gira em torno da categoria gramatical e da categoria biológica é camuflada, apagada. Os autores dos LD quase não tratam de palavras que, embora pertençam a um “gênero” (masculino ou feminino), não fazem referência ao sexo. O modo simples e sucinto como apresentam a categoria gênero dá a impressão de que essa noção é homogênea e evidente.

Uma das possibilidades a que se poderia recorrer para resolver a confusão entre o “gênero” e o “sexo” seria considerar três formas de indicação do gênero gramatical, como já propunha Câmara Jr. (ibid). Primeiro, *gênero único* (inerente), relacionado ou não com o sexo. Segundo, *dois gêneros com flexão*, relacionados com o sexo. Terceiro, *dois gênero sem flexão*, relacionados ou não com o sexo. Nesta perspectiva, é mais fácil de o aluno entender que o gênero é uma categoria gramatical distinta do “sexo”, mas que, em alguns casos, elas estão associadas.

Na maioria das vezes, no intuito de ser inovadores, os autores de LD tratam uma determinada categoria a partir de propostas de atividades. É uma atitude plausível. O problema é não definir a categoria sobre a qual se está tratando; é considerar já conhecido aquilo que se pretende fazer conhecer. Almejamos inovações nos LD, mas que sejam pertinentes e coerentes. Tais livros poderiam apresentar atividades reflexivas sobre a categoria gênero, atividades que despertassem o senso crítico e que permitissem aos alunos formar conceitos próprios de cada fenômeno lingüístico estudado. Acreditamos que a associação entre “gênero” e “sexo” não é uma questão esgotada nem irrelevante, visto que está evidenciada em LD com edição recente, que são fonte de pesquisa e recurso didático dos professores. Esta pesquisa, portanto, poderá fornecer subsídios para os docentes assumirem uma postura crítica em relação ao material de ensino que utilizam, bem como contribuir para o esclarecimento da confusão entre o gênero gramatical e o sexo dos seres.

REFERÊNCIAS

- BELTRÃO, Eliana; VELLOSO, Maria Lúcia; GORDILHO, Tereza. **Diálogo**. São Paulo, FTD, 2001. p 231-34.
- CABRAL, Isabel. **Palavra Aberta**. São Paulo: Atual, 1995. pp 55-56.
- CÂMARA Jr, Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1986. pp 78-80.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nacional, 1996. p. 115.
- DIAS, Luiz Francisco. O Estudo de Classes de Palavras: Problemas e Alternativas de Abordagem. In.: **O Livro didático do Português – múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

- FERREIRA, Luiz Antônio. **Lições de Gramática**. São Paulo: Ática, 1998. pp 82-84, 93-97, 104-109.
- LUFT; HELENA, Maria. **A Palavra é sua**. São Paulo: Scipione, 1993. pp. 116-118.
- MOURA, Faraco e. **Linguagem Nova**. São Paulo: Ática, 2002. pp. 42-45.
- PRATES, Marilda. **Encontro e Reencontro em Língua Portuguesa - Reflexão e Ação**. São Paulo: Moderna, 1998. pp 114-117.
- SARMENTO, Leila Lauar. **Português - Leitura/Produção/Gramática**. São Paulo: Moderna, 2002. pp 92-95.