

## Como se ensina e como se deveria ensinar o género linguístico?

Ana Sofia Lopes<sup>1</sup>

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto  
Universidade de Santiago de Compostela

Celda Morgado

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto  
InED - Centro de Investigação e Inovação em Educação  
CLUP - Centro de Linguística da Universidade do Porto

### RESUMO

O género é um formalismo da língua e uma categoria de concordância, sendo intrínseco e obrigatório nos nomes, enquanto nos adjetivos corresponde a uma categoria transmitida pelo nome, detendo, no geral, um papel funcional e não lexical. No Português Europeu, o género linguístico não estabelece correlação com a noção de sexo dos referentes, embora se recorra aos mesmos termos – *masculino* e *feminino* – para as categorias de sexo e para os valores de género.

Neste artigo, realizar-se-á uma reflexão linguística acerca da categoria nominal e procurar-se-á responder à questão: *Como se ensina e como se deveria ensinar o género linguístico?* Para cumprir este propósito, expor-se-ão os resultados de um recorte do trabalho realizado no âmbito de uma investigação mais alargada. O estudo incidiu na análise documental de conteúdo dos documentos reguladores de ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na análise de conteúdo dos 48 materiais didáticos de Português (manuais escolares e cadernos de atividades) disponíveis para adoção no ano letivo 2019/2020. Ademais, apresentar-se-á uma reflexão pedagógica para a abordagem do conteúdo linguístico, dado que urge a realização de transformações no seu ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Ensino e aprendizagem da gramática; Género linguístico; Conhecimento (meta)linguístico; Conhecimento científico-pedagógico.

### ABSTRACT

Gender is a language formalism and a category of agreement, being intrinsic and obligatory in nouns, while in adjectives it corresponds to a category transmitted by the noun, generally with a functional and non-lexical role. In European Portuguese, linguistic gender does not correlate with the notion of the gender of the referents, although the same terms – *masculine* and *feminine* – are used for gender categories and gender values.

In this paper will reflect on the linguistic dimension of the nominal category and try to answer the question: *How should gender be taught and how should it be taught?* In order to fulfil this purpose, we will present the results of a section of the work carried out as part of a wider investigation. The study focused on the documentary content analysis of the regulatory documents for the teaching of Portuguese in the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education and the content analysis of the 48 Portuguese teaching materials (textbooks and activity books) available for adoption in the 2019/2020 school year. Moreover, a pedagogical reflection on the approach of linguistic content will be presented, given the urgent need for changes in their teaching and learning.

**Keywords:** Grammar teaching and learning; Linguistic gender; (meta)linguistic knowledge; Scientific-pedagogical knowledge.

---

<sup>1</sup>Endereço de contacto: analopes@ese.ipp.pt

## 1. Introdução

A Língua Portuguesa é uma língua com séculos de história e de evoluções, que se estendeu pelo mundo. Das suas várias características e propriedades, enfatiza-se a sintaxe marcadamente baseada na concordância e a transversalidade da Língua, pois são aquelas que possuem maior relevo no trabalho desenvolvido. A primeira característica merece destaque por ser através de mecanismos de concordância que a categoria género, em Português, se estende, no plano sintático, aos termos que lhe determinam o sentido, como o artigo, o adjetivo, o pronome e o numeral (Corbett, 2006). Já a transversalidade é uma propriedade aqui enaltecida por se pretender, por meio deste trabalho, reforçar a importância de uma abordagem da Língua Portuguesa em articulação com outras áreas do saber, recorrendo ao género linguístico e demonstrando os benefícios da articulação com o Estudo do Meio para os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos (Bartolomeu & Sá, 2008; Sá, 2016).

No que concerne à categoria nominal em estudo, do ponto de vista da sua aquisição, sublinhe-se, numa primeira instância, que, a partir dos dois anos, as crianças já se revelam capazes de reconhecer o género das palavras (Augusto & Corrêa, 2005). Mais concretamente, observa-se a capacidade de concordar o nome com os diferentes elementos do Grupo Nominal, que segue a ordem subsequente: artigos indefinidos, adjetivos e artigos definidos (Mills, 1986). Ademais, segundo Augusto e Corrêa (2005), é igualmente nesta idade que as crianças se demonstram sensíveis à distinção entre nomes de género inerente/intrínseco e nomes de género sintático/opcional. Melhor dizendo, as crianças apercebem-se de que a opcionalidade do traço formal de género origina o estabelecimento de uma distinção semântica/ morfológica, em que o masculino, valor de género não marcado, possui a propriedade semântica de nomear uma classe. Logo, o reconhecimento desta opcionalidade do traço formal do género conduz a que as crianças tomem consciência de que o masculino adquire um valor genérico, podendo ser usado na nomeação de todos os elementos de uma classe, e não tem uma relação exclusiva com o sexo dos referentes (Costa et al., 2015; Ferreira, 2019).

A partir dos três anos, ou menos ainda, as crianças estabilizam o conhecimento relativo às propriedades do sistema de concordância de género (Corrêa & Augusto, 2005), assim como possuem a capacidade de refletir em termos metalinguísticos e de criar representações desta categoria nominal nas suas gramáticas interiorizadas (Müller, 1995; Lambelet, 2012). Neste domínio, Figueira (2004) apresenta alguns exemplos que confirmam a existência de reflexão metalinguística e que correspondem a processos de ultrarregularização (1a), de autocorreção (1b) e de heterocorreção (1c) (p. 63).

- (1) a) pai careco, padrinho jornalístico.
- b) Eu sou carro. Não, eu sou carra.
- c) Não sou chofer, sou chofera.

Estes são também exemplos que ilustram a associação que as crianças estabelecem entre género e sexo. No processamento da informação sobre o género gramatical, as crianças norteiam-se, primeiramente, pela identificação do sexo das entidades animadas designadas pelo nome para distinguir os valores de género gramatical.

Por conseguinte, conclui-se que a aquisição da categoria género ocorre ainda antes da entrada na educação formal, dado que as crianças, intuitivamente, se revelam capazes de usar corretamente os valores de género em tarefas de concordância e de formação de palavras, através da utilização de sufixos derivacionais ou modificadores. Por seu turno, a identificação do valor de género ocorre mais tarde, tanto de modo implícito, por meio da associação do nome a um elemento representativo do valor de género, como de modo explícito, através da indicação do género de uma determinada palavra (Costa et al., 2015).

Findas as considerações iniciais em torno da Língua Portuguesa e da aquisição da categoria género, apresentam-se, de seguida, os objetivos, geral e específicos, deste artigo. Relativamente ao objetivo basilar, este consiste em problematizar a abordagem do género linguístico proposta pelos documentos normativos e projetos pedagógicos de Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Por sua vez, os objetivos específicos, que contribuem para a concretização do primeiro, são: i) comprovar a necessidade de diálogo entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos científico-pedagógicos e a atualização permanente na formação

(inicial e contínua) de professores<sup>2</sup>; *ii*) evidenciar a preponderância de se aferir e avaliar o rigor científico e científico-pedagógico com que o género linguístico é proposto e desenvolvido nos documentos regulares de ensino do Português e nos projetos pedagógicos dos 1.º e 4.º anos, do 1.º Ciclo do Ensino Básico; e *iii*) apresentar análises e reformulações de propostas didáticas veiculadas pelos projetos pedagógicos, com base em pressupostos científicos e científico-pedagógicos atualizados.

Ao nível estrutural, este texto encontra-se dividido em três grandes partes, a par das presentes notas introdutórias e das necessárias considerações finais. No que concerne à primeira parte, tecer-se-ão considerações acerca da evolução do ensino da gramática, enfatizando a prática de reflexão sobre a Língua e a abordagem indutiva, bem como explicitar-se-ão as funções e o estatuto do manual escolar em Portugal. Já na segunda, clarificar-se-á a noção de género linguístico e refletir-se-á sobre a ausência de uma relação intrínseca entre a categoria gramatical e o sexo dos referentes. Por fim, na terceira e última parte deste artigo, conferir-se-á destaque ao estudo desenvolvido no 1.º CEB, explanando-se as opções metodológicas e procedendo-se à apresentação e à interpretação dos dados recolhidos nos documentos selecionados. Ainda nesta parte, efetuar-se-á uma reflexão pedagógica para a abordagem da categoria género, em que se elencam incorreções científicas e pedagógicas e as eventuais repercussões nos processos de ensino e de aprendizagem, assim como se problematizam propostas didáticas veiculadas pelos projetos pedagógicos analisados e se apresentam possíveis reformulações das mesmas.

## 2. O ensino da gramática e o manual escolar

No que ao ensino da gramática diz respeito, durante vários anos e sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, o ensino foi e, por vezes, ainda é pautado pela normatividade, para se promover o uso correto da Língua, isto é, o uso que segue as regras consignadas nas gramáticas normativas (Costa, 2010). Portanto, remete-se para um ensino circunscrito à exposição, pelo docente, de definições e regras, num discurso marcadamente expositivo e pouco, ou nada, explicativo e reflexivo (Rodrigues, 2001). Todavia, em virtude da investigação desenvolvida no quadro da Didática e da Linguística Descritiva e Aplicada, que se complementam, o ensino beneficiou de uma nova perspetiva, em que, não descurando a necessidade de uma atitude prescritiva, se começou a valorizar um olhar descritivo sobre a Língua, como uma forma de dar a conhecer aos alunos as suas estruturas e usos. Assim, os processos de ensino e de aprendizagem neste contexto devem pautar-se por uma prática de reflexão sobre a Língua, indo além do simples ensino de termos metalinguísticos, por forma a favorecer o “desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e competências (linguísticas e comunicativas) do aluno enquanto falante consciente” (Rodrigues, 2001, p. 228).

Em termos metodológicos, há que sublinhar que hoje se impõe uma abordagem indutiva, a qual recai no reconhecimento de que os alunos possuem conhecimento sobre a Língua Materna, bem como na descoberta e na reflexão (meta)linguística por parte dos mesmos (Damar, 2009) e na análise em uso e para o uso. Esta perspetiva, em que se enquadram propostas pedagógicas como o Laboratório Gramatical (Duarte, 1992) e a Pedagogia dos Discursos (Fonseca, 1992), procura contrariar aquilo que, ao longo de vários anos, caracterizou o ensino da gramática, isto é, um ensino com atividades gramaticais que se encontravam direcionadas para a classificação das entidades gramaticais, não se progredindo para um nível de análise efetiva (Silva, Pilati & Dias, 2010).

Acresce referir que, recaindo a investigação desenvolvida na análise de projetos pedagógicos adotados em escolas portuguesas, é imprescindível compreender o estatuto e as funções do manual escolar e, deste modo, inclusivamente, perceber o impacto da análise efetuada. Neste sentido, sublinhe-se, numa primeira instância, que o manual é um recurso pedagógico abundante nas salas de aula de Portugal e regularmente utilizado por professores, na planificação de aulas e/ou nas práticas pedagógicas, e por alunos, como material de estudo e

---

<sup>2</sup> A triangulação proposta no primeiro objetivo teve como base teórica o modelo advogado por Shulman (1986), em que o autor enfatiza o conhecimento pedagógico do conteúdo (*pedagogical content knowledge*, ou PCK), por corresponder à capacidade que os professores possuem em transpor o conhecimento do conteúdo em estratégias pedagógicas profícuas e adaptadas às características dos alunos. Em consonância com o exposto, propôs-se um novo modelo, que, para além de reforçar a preponderância da alta proficiência linguística e dos sólidos saberes no quadro da Didática, realçou a importância de o professor estar aberto à pesquisa e à investigação, a fim de assegurar que é detentor de conhecimentos renovados (Lopes, 2018; 2022).

fonte de informação. Autores como Brito (1999) afirmam mesmo que, não raro, o manual escolar é encarado como a referência principal da disciplina, isto é, a referência máxima e o compêndio onde constam todas as informações e recomendações científicas e pedagógicas para o ensino do Português. Além disto, o regime de gratuidade dos manuais escolares foi sendo alargado ao longo dos anos letivo, estendendo-o à totalidade da escolaridade obrigatória, isto é, do 1.º CEB ao Ensino Secundário da rede pública, com o Orçamento de Estado para 2019, em consonância com a Lei n.º 71/2018 de 31 de dezembro. Perante isto, é inegável que a presença do manual escolar no ensino português corresponde a uma tradição muito enraizada e que este possui uma clara função pedagógica, por intervir diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem.

### 3. O que é o género linguístico?

Autores como Villalva (2000; 2003; 2008), Botelho (2004) e Choupina et al. (2016) advogam que o género é uma categoria nominal obrigatória para a concordância das palavras nos sintagmas e nas frases, sendo assistemática e sincronicamente arbitrária, assim como apontam que a realização dos contrastes de género não pode ser atribuída à flexão. Com efeito, no género não existe obrigatoriedade de contraste e de marca morfológica, nem se assiste a uma sistematicidade na realização. Relativamente à não obrigatoriedade, nos nomes, a variação é semântica e lexicalmente condicionada, afetando somente nomes que referem entidades animadas (Villalva, 2000). No que diz respeito à assistemática, de acordo com a autora citada, é plausível afirmar que, quando existem contrastes de género, nem sempre se realizam do mesmo modo. Melhor dizendo, nos nomes são vários os processos de formação de palavras e de explicitação e/ou atribuição: *alternância do índice temático; redução da forma do masculino; alternância fonológica; derivação; composição morfossintática; processos sintáticos; composição com <macho> e <fêmea>; e heteronímia de radicais.*

Em conformidade com o descrito no parágrafo anterior, o género é uma propriedade inerente aos nomes, porém o mesmo não se poderá afirmar em relação aos adjetivos, visto que estes ganham um valor de género sintaticamente (Villalva, 2000). Por conseguinte, o género nos nomes é uma categoria intrínseca, obrigatória e idiosincrática, que interfere na distribuição lexical por classes temáticas e, nos adjetivos, a categoria é transmitida pelo nome, sendo funcional e não lexical, na medida em que é apenas necessária para a concordância morfossintática nos sintagmas e nas frases. Note-se ainda que, não sendo o género uma categoria flexionável, não é exequível a determinação de uma regra de identificação e de formação de contrastes nos nomes. Muito embora autores como Cunha e Cintra (1984) afirmem que os nomes de índice temático *-o* são do género masculino e os de índice *-a* são do género feminino, esta pseudorregra é falaciosa, quer pela existência de nomes com um valor de género intrínseco que é contrário ao que o índice pode veicular (como *o planeta* e *a tribo*), quer pelos processos que atribuem o valor de género a nomes que designam seres sexuados e lhes concedem uma certa possibilidade contraste sintático (Baptista et al., 2013a). Os índices temáticos somente fornecem informação de classe, organizando os nomes em cinco classes e não duas como sucede no género (Choupina & Baptista, 2019).

De maneira a concluir a caracterização da categoria género, importa mencionar que, no Português Europeu, género e sexo não possuem uma relação intrínseca entre si, isto é, “o género é uma categoria arbitrária e, por isso, não estabelece correlação com a noção de sexo.” (Costa & Choupina, 2011, pp. 3-4). Mesmo que se recorra aos mesmos termos – *masculino* e *feminino* – para as categorias de sexo e para os valores de género e se considere, recorrentemente, que “o sexo biológico funciona como motivação para a atribuição do valor de género” (Costa et al., 2015, p. 329), não existe uma correlação estrita entre género e sexo. Acrescente-se que a promoção desta correlação ocorre também pelo facto de o termo género ser polissémico e se aplicar a realidades díspares. Este pode surgir como sinónimo de sexo ou de identidade biossocial, mas também ocorrer para referenciar uma categoria morfossintática, no quadro da metalinguagem linguística (Baptista et al., 2013b). Ainda que, em muitos nomes com o traço semântico [+sexuado], o valor de género corresponda ao género natural da entidade designada, como é o caso de *menino* e *gato* e *menina* e *gata*, formas nominais masculinas com referentes do sexo masculino e formas femininas com referentes do sexo feminino, respetivamente, existem outros em que tal não ocorre.

#### 4. O ensino de género linguístico no 1.º Ciclo do Ensino Básico

No âmbito de uma investigação mais alargada (Lopes, 2022), procurou-se averiguar de que modo os conteúdos linguísticos Nome e categorias nominais género e número são propostos e desenvolvidos em termos científicos e científico-pedagógicos. Tendo em conta o estudo, neste ponto e respetivos subpontos, serão apresentados e discutidos os dados referentes à categoria nominal género.

O *corpus* da investigação correspondeu aos documentos normativos de ensino do Português no 1.º CEB, nomeadamente o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015) e as *Aprendizagens Essenciais de Português* do 1.º ao 4.º ano (Ministério da Educação, 2018a), assim como aos projetos pedagógicos de Português do 1.º CEB passíveis de adoção no ano letivo 2019/2020. Atinente a estes últimos materiais, sublinhe-se que foram analisados todos os que foram indicados pela Direção-Geral de Educação para adoção pelas 3925 escolas portuguesas públicas e privadas, falando-se, por isso, em população/universo e não em amostra. Em termos globais, analisaram-se 48 projetos (24 manuais escolares e 24 cadernos de atividades), desde o 1.º ao 4.º ano de escolaridade, de seis editoras diferentes.

No que concerne às opções metodológicas, privilegiou-se a *análise documental de conteúdo* dos documentos reguladores de ensino, sendo que o foco não correspondeu à totalidade dos documentos analisados, mas antes ao total da informação existente em relação à categoria género. Ao nível dos projetos pedagógicos, elegeu-se a *análise de conteúdo*, cumprindo-se os três polos cronológicos advogados por Bardin (2011): pré-análise; exploração do material; tratamento, inferência e interpretação. Mais concretamente, para a análise dos projetos, construiu-se uma grelha de análise de conteúdo, com categorias e subcategorias, com ênfase quer no rigor científico e (meta)linguístico, quer nas propostas de trabalho veiculadas ao nível da categoria género (cf. Tabela 1).

**Tabela 1.** Categorias e subcategorias de análise elaboradas para o género linguístico

		<b>Género</b>	
		<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>Fichas informativas e exemplos</b>	1. Informação sobre a categoria género		1.1. Ausência de informação
			1.2. Informação sem uso de terminologia
			1.3. Informação com uso de terminologia
	2. Processos de marcação e atribuição de género e/ou alteração de sexo dos referentes		2.1. Alternância do índice temático
			2.2. Redução da forma do masculino
			2.3. Alternância fonológica
			2.4. Derivação
			2.5. Composição morfossintática
			2.6. Processos sintáticos
			2.7. Composição com <macho> e <fêmea>
		2.8. Heteronímia de radicais	
3. Subclasses do Nome utilizadas como exemplo		3.1. Nomes próprios	
		3.2. Nomes comuns	
		3.3. Nomes comuns coletivos	
<b>Fichas/exercícios</b>	4. Operações linguísticas		4.1. Reconhecimento
			4.2. Produção
			4.3. Explicitação
	5. Contexto de ocorrência das tarefas propostas		5.1. Tarefas isoladas
			5.2. Tarefas no âmbito linguístico
			5.3. Tarefas no âmbito da compreensão na Leitura
			5.4. Tarefas no âmbito da produção textual
			5.5. Tarefas no âmbito da compreensão Oral

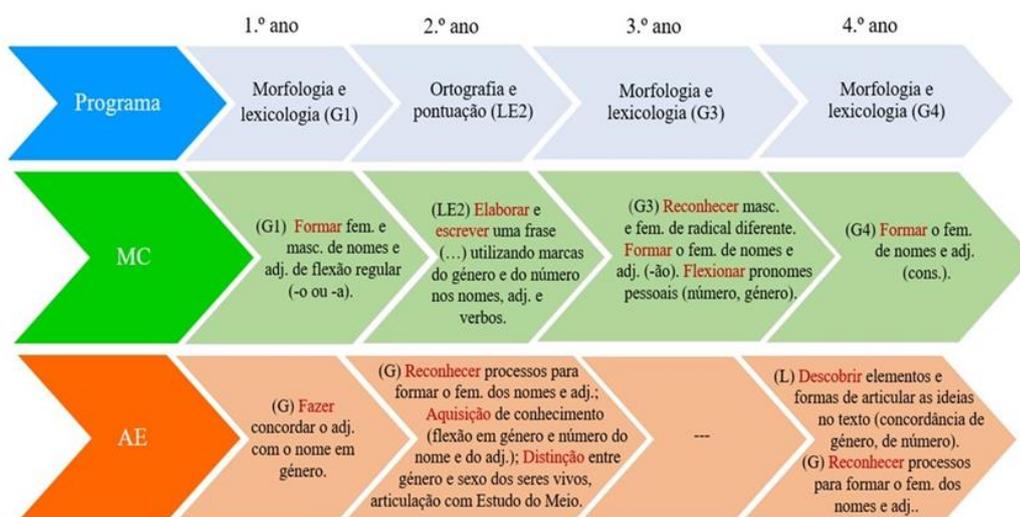
Acrescente-se que a construção das categorias e das subcategorias teve por base a revisão da literatura, os objetivos/finalidades da própria investigação e a atividade de leitura “flutuante” dos documentos selecionados. A análise dos projetos pedagógicos de Português no 1.º CEB iniciou-se com categorias esboçadas maioritariamente *a priori*, porém adotou-se uma postura de flexibilidade, tendo em conta os dados analisados, com vista a um crescente rigor.

#### 4.1. Como se ensina?

Com o intuito de dar resposta à questão que designa este ponto do artigo, subsequentemente, serão apresentados e discutidos os dados recolhidos nos documentos reguladores de ensino e nos projetos pedagógicos selecionados.

Primeiramente, nos documentos normativos (cf. Figura 1), constatou-se que o ensino explícito é proposto maioritariamente no domínio Gramática, embora no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015) seja proposto no domínio Leitura e Escrita, no 2.º ano de escolaridade, e nas *Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º CEB* (ME, 2018a) no domínio Leitura, no 4.º ano.

**Figura 1.** O género no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º CEB (Lopes, 2022, p. 161)



Ademais, no *Programa e Metas Curriculares*, detetaram-se incorreções/desatualizações científicas e desadequações científico-pedagógicas, tais como: *i*) indicação de que o género se realiza por meio de um processo de flexão, em vez de variação; *ii*) apresentação do processo heteronímia de radicais como um processo de marcação e atribuição de género, sendo que se trata de um processo linguístico que indica somente o sexo dos referentes; *iii*) promoção da formação de femininos ou de masculinos dos nomes, quando um número significativo não admite contraste, parecendo querer criar-se a ideia da existência de obrigatoriedade; *iv*) associação sistemática do género dos nomes e dos adjetivos, sabendo-se que o género é uma propriedade intrínseca aos nomes e que os adjetivos ganham-no sintaticamente; e *v*) referência à categoria género em concomitância com a categoria número e, por vezes, a par do grau, tratando-se de entidades gramaticais que possuem estatuto e funcionamento distintos.

Pese embora o referido no parágrafo precedente, com o surgimento das *Aprendizagens Essenciais de Português* (ME, 2018a), o único documento normativo que atualmente se encontra em vigor, observaram-se algumas inovações do ponto de vista do rigor científico e da proposta de abordagem do género. Ainda que o mesmo continue a ser classificado como uma categoria flexional e que, recorrentemente, se associe género dos nomes e género dos adjetivos, verifica-se uma crescente sugestão de ensino explícito ao nível da relação sintática entre palavras, através da concordância. Assim, promove-se a compreensão e a reflexão

(meta)linguísticas em uso e para o uso. A par disto, verificou-se o reconhecimento da existência de múltiplos processos de variação em género nos nomes, apesar de não serem especificados, e o progressivo afastamento da categoria género do número e do grau.

Um outro exemplo muito nítido das inovações registadas consiste na seguinte ação estratégica de ensino: “Distinção entre género (propriedade formal da gramática do português) e sexo dos seres vivos (propriedade biológica e realidade social), com interdisciplinaridade com Estudo do Meio (conteúdos como conhecimento dos seres do mundo, do corpo humano, identidade pessoal e social)” (ME, 2018a, p. 12). Há um indubitável reconhecimento de que é necessário distinguir género linguístico de sexo biológico e da importância de que não se perpetue a confusão entre as duas noções, como é tão sugerido no *Programa e Metas Curriculares de Português* (Buescu et al., 2015). Neste contexto, importa também sublinhar que a sugestão da realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares, neste caso, a articulação com a área do saber Estudo do Meio, constitui uma ferramenta pertinente para que os alunos melhor compreendam a distinção entre estas duas noções e oferece aos mesmos uma visão unificada do conhecimento (Leite, 2012; Pombo, 2005).

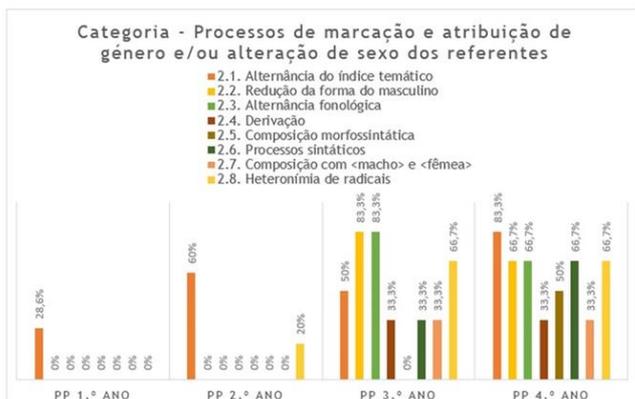
Por seu turno, no que aos dados obtidos nos projetos pedagógicos diz respeito, saliente-se que, nas informações acerca do género linguístico, se identificaram associações dos valores de género – *masculino* e *feminino* – a imagens de seres do sexo feminino e de seres do sexo masculino (v. Figura 2), a palavras tais como *menino* e *menina* e a cores como o azul e o cor-de-rosa. Deste modo, para além da promoção da confusão entre género e sexo dos referentes, ignorando-se as recomendações das *Aprendizagens Essenciais*, contribui-se para que os alunos criem uma visão dicotómica das cores.

**Figura 2.** Informação relativa ao género gramatical presente num projeto pedagógico do 1.º ano de escolaridade (PP B1, p.73)

masculino			feminino		
menino loiro		aluno moreno	menina loira		aluna morena
macaco fofo		pato macio	macaca fofa		pata macia
vitelo meigo		porco giro	vitela meiga		porca gira
noivo bonito		gato caro	noiva bonita		gata cara

No que concerne aos processos de marcação e atribuição de género e/ou alteração do sexo dos referentes, a análise possibilitou a constatação de que existe um predomínio da *alternância do índice temático* nos projetos pedagógicos (cf. Gráfico 1), sendo este processo, maioritariamente, apresentado como a regra geral de formação do feminino ou do masculino dos nomes. Assim, é crucial que o professor a desconstrua, usando exemplos concretos, como nomes com um valor de género intrínseco, nomeadamente *planeta* e *tribo*.

**Gráfico 1.** Percentagem de ocorrência das subcategorias da categoria informação sobre a categoria género nos projetos pedagógicos, por ano de escolaridade



Pela leitura do gráfico em destaque, verifica-se também que a introdução de uma maior variedade de processos ocorre somente a partir do 3.º ano de escolaridade.

Ao nível das subclasses do Nome utilizadas como exemplo na informação sobre a categoria género, observou-se superior recurso a *nomes comuns* (70,8%) e, neste quadro, uma maior incidência em *nomes comuns animados humanos e não humanos*. Este constitui um fator propício para a realização de tarefas de produção de contrastes e para a promoção da confusão entre género e sexo dos referentes.

No contexto das fichas e/ou exercícios dos projetos pedagógicos, é possível afirmar que se propõem, em maior número, tarefas que vão ao encontro da abordagem dedutiva da gramática, verificando-se a necessidade de aumentar o número de tarefas que requerem a reflexão ou a explicitação metalinguística, pois a percentagem de ocorrência é igual a 16,7% (v. Tabela 2).

**Tabela 2.** Percentagem de ocorrência das subcategorias da categoria operações linguísticas nos projetos pedagógicos de Português do 1.º CEB

Categoria	Subcategorias	Ocorrência (%)		
		ME	CA	Total (por PP)
4. Operações linguísticas	4.1. Reconhecimento	66,7%	70,8%	83,3%
	4.2. Produção	95,8%	87,5%	100%
	4.3. Explicitação	16,7%	0%	16,7%

Com base nos dados constantes na tabela anterior, confirma-se que há uma superior incidência em tarefas cujo grau de exigência cognitiva é reduzido e que se cingem à classificação de unidades gramaticais e à produção de contrastes, coadunando-se com o preconizado no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*.

Por último, em termos do contexto de ocorrência das tarefas propostas, aferiu-se que os projetos possuem, especialmente, *tarefas isoladas* (91,7%) e *tarefas no âmbito linguístico* (87,5%), em contraste com as *tarefas no âmbito da compreensão na Leitura* e no *âmbito da compreensão Oral* que são inexistentes.

**Tabela 3.** Percentagem de ocorrência das subcategorias da categoria contexto de ocorrência das tarefas propostas nos projetos pedagógicos de Português do 1.º CEB

Categoria	Subcategorias	Ocorrência (%)		
		ME	CA	Total (por PP)
5. Contexto de ocorrência das tarefas propostas	5.1. Tarefas isoladas	75%	79,2%	91,7%
	5.2. Tarefas no âmbito linguístico	87,5%	50%	87,5%
	5.3. Tarefas no âmbito da compreensão na leitura	0%	0%	0%
	5.4. Tarefas no âmbito da produção textual	41,7%	25%	54,2%
	5.5. Tarefas no âmbito da compreensão Oral	0%	0%	0%

É de realçar positivamente a percentagem representativa de tarefas no âmbito linguístico, muito embora a percentagem de ocorrência de tarefas isoladas (tarefas que assentam na produção de contrastes e na identificação do valor de género de palavras soltas) ainda seja muito elevada. Tratando-se o género de uma categoria de concordância, ou seja, a par do item nominal, a atribuição de género atinge outras classes de

palavras, pela necessidade de estabelecer relações de concordância sintática (Lucchesi, 2003), afigura-se como imprescindível o desenvolvimento de tarefas em que o conteúdo gramatical se encontre em uso e para o uso (Fonseca, 1992).

#### 4.2. Como se deveria ensinar?

A reflexão acerca dos dados recolhidos nos documentos reguladores de ensino do Português no 1.º CEB e nos projetos pedagógicos alertou para a premência de se realizarem transformações no ensino do conteúdo gramatical, para se melhorar os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Com base na necessidade expressa nas linhas anteriores, entendeu-se que seria conveniente elencar as incorreções científicas e pedagógicas que se identificaram em maior número e as implicações que as mesmas têm nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, mas também fazer uso de propostas didáticas veiculadas pelos projetos pedagógicos e problematizá-las, disponibilizando-se pistas científico-pedagógicas para o ensino e, conseqüentemente, para a formulação de estratégias adequadas e a construção de novos materiais pedagógicos. Numa primeira instância, sumariam-se as incorreções científicas e pedagógicas detetadas nas fichas informativas e nas tarefas propostas pelos projetos pedagógicos, assim como se explanam as eventuais repercussões nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos (v. Tabela 4). Desta feita, ambiciona-se o benéfico contributo das informações apresentadas para a (re)construção de recursos pelos próprios professores e espera-se que sejam encaradas como um guia do que se deve suprimir das práticas pedagógicas.

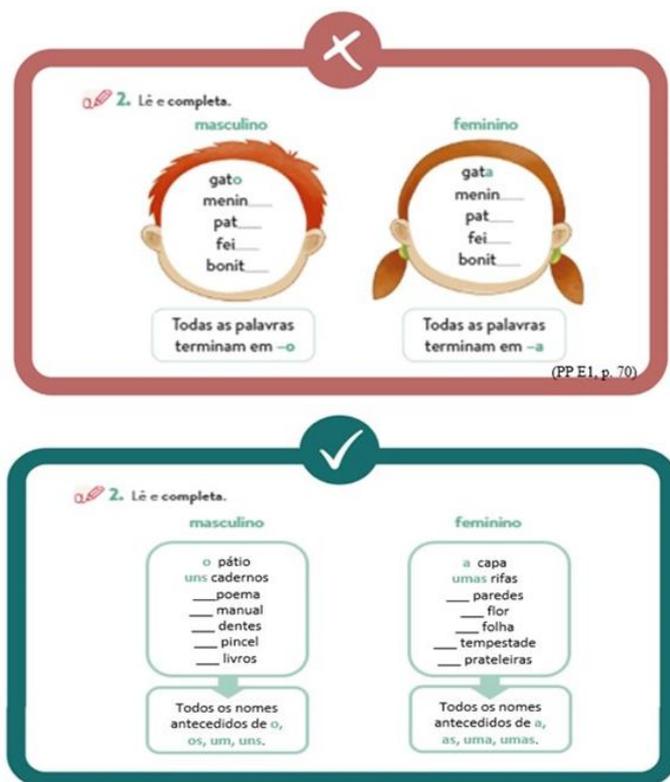
**Tabela 4.** Incorreções científicas e pedagógicas acerca da categoria género, detetadas nos projetos pedagógicos de Português do 1.º CEB, e respetivas implicações nos processos de ensino e de aprendizagem

Incorreções científicas e pedagógicas acerca das categorias nominais	Implicações nos processos de ensino e de aprendizagem
Apresentação da categoria nominal género como uma categoria flexionável.	Compreensão do género como uma categoria que se caracteriza pela obrigatoriedade (todos os nomes variam em género) e sistematicidade (existência de uma marca de realização, porventura, os índices temáticos <i>-a</i> e <i>-o</i> ).
Informações de género que incorporam imagens de seres do sexo feminino e de seres do sexo masculino, as palavras <i>menino</i> e <i>menina</i> e as cores azul e cor-de-rosa.	Estabelecimento de uma relação de interdependência entre género gramatical e sexo dos referentes e promoção de uma visão estereotipada ao nível das cores azul (para os meninos) e cor-de-rosa (para as meninas).
Número elevado de exemplos de nomes cujos índices temáticos são <i>-a</i> e <i>-o</i> .	Construção de uma representação errónea acerca da regra de identificação do valor de género dos nomes, que, na verdade, corresponde à anteposição dos determinantes artigos definidos/indefinidos ( <i>o, a, os, as, um, uma, uns, umas</i> ).
Predomínio de exemplos de nomes comuns animados humanos e não humanos.	Formulação de uma estreita correlação entre género gramatical e sexo dos referentes e da conceção de que todos os nomes variam em género.
Apresentação dos processos <i>composição com &lt;macho&gt; e &lt;fêmea&gt;</i> e <i>heteronímia de radicais</i> como processos de marcação e atribuição de género.	Criação de uma relação de interdependência entre género gramatical e sexo dos referentes.
Abundância de tarefas de formação do masculino ou do feminino de nomes dados, com recurso a nomes comuns animados.	Fomento da conceção de que todos os nomes variam em género.
Enunciados que solicitam a reescrita de frases no feminino ou no masculino.	Entendimento do género como uma propriedade que também é inerente às frases e não apenas ao nome, assim como ausência da consciência das concordâncias entre os constituintes frásicos e da relevância do género neste domínio.
Tarefas que integram, simultaneamente, nomes e adjetivos no âmbito da abordagem do género.	Caraterização do género como uma propriedade inerente aos nomes e aos adjetivos e lacuna na compreensão do modo como, efetivamente, os adjetivos ganham um valor de género, isto é, sintaticamente, por cópia do nome.

Com o intuito de melhor ilustrar algumas incorreções elencadas na Tabela 4, procede-se, subsequentemente, à análise e à reflexão crítica de dois exemplos de informações e/ou tarefas em torno da categoria nominal género, patentes nos projetos pedagógicos de Português do 1.º CEB. Apresentar-se-á o exemplo que se revela erróneo e desatualizado, juntamente com uma proposta de reformulação do mesmo.

Em primeiro lugar, destaque-se uma tarefa em que se encontram associações dos valores de género a seres do sexo masculino e do sexo feminino, pelo recurso a imagens da cabeça de uma menina e de um menino para proceder ao agrupamento de nomes e de adjetivos (v. Figura 3). Portanto, nesta situação, se não existir qualquer intervenção científico-pedagógica por parte do professor, caminhar-se-á para o estabelecimento, pelos alunos, de uma relação de interdependência entre género e sexo. A par disto, através desta tarefa, o projeto pedagógico sugere, em nota informativa, a existência de uma pseudorregra para a identificação do valor de género dos nomes, afirmando mesmo que no masculino “Todas as palavras terminam em -o” e que no feminino “Todas as palavras terminam em -a” (PP E1, p. 70). É ainda notório o facto de se tratar de uma tarefa que abrange, simultaneamente, nomes e adjetivos, sugerindo que ambas as classes de palavras variam em género.

**Figura 3.** Tarefa que associa os valores de género a seres do sexo masculino e do sexo feminino e respetiva proposta de abordagem alternativa



Na sequência do que se realçou, recomenda-se a substituição das imagens da cabeça de um menino e de uma menina por simples caixas de texto, sem qualquer tipo de imagem ou símbolo que sugira a existência de uma relação entre género e sexo, bem como o recurso somente a nomes, em vez de nomes e adjetivos, dado que estes últimos adquirem um valor de género sintaticamente e, como tal, esta abordagem deverá ocorrer através de tarefas que incidam na concordância morfosintática nos sintagmas e nas frases (Baptista et al., 2013b). Ademais, numa tentativa de contrariar a tendência de se encarar a alternância do índice temático como uma regra e de veicular o ensino do género ao nível da concordância, sugere-se a anteposição do determinante artigo definido ou indefinido adequado. Desta forma, graças a esta reformulação da tarefa, os

alunos compreenderão que são masculinos os nomes a que se podem antepor os artigos *o(s)* ou *um(s)* e são femininos os nomes a que se podem antepor os artigos *a(s)* ou *uma(s)* (Bechara, 2003; Cunha & Cintra, 1984). Por seu turno, no segundo exemplo, salienta-se uma tarefa que, segundo as palavras do projeto pedagógico, consiste na associação de pares de género (v. Figura 4). Contudo, uma vez que se mobilizam nomes comuns animados humanos e não humanos, facilmente se depreende que, em boa verdade, a tarefa destacada foca-se antes na associação de pares de sexo (*gato – gata, pato – pata, porco – porca, menino – menina*). Portanto, esta tarefa revela-se, principalmente, promotora de uma confusão entre género e sexo, dado que os nomes eleitos referem uma entidade animada (uma pessoa ou um animal) cujo valor de género corresponde a uma distinção de sexo, o que, inevitavelmente, favorecerá o pensamento, por parte dos alunos, da existência de uma relação intrínseca entre género e sexo. Ademais, a tarefa em relevo contribui para que os alunos construam a perceção de que existe uma regularidade na formação do feminino e do masculino (alternância do índice temático *-a/-o*) e que há uma obrigatoriedade no contraste de género.

**Figura 4.** Tarefa de associação de pares de sexo e respetivas propostas de abordagem alternativa



Face ao exposto, expõem-se duas propostas de abordagem, uma no âmbito da área do saber Português e outra no âmbito de Estudo do Meio. No que concerne à primeira, refira-se a necessidade de se proceder à substituição dos nomes comuns animados humanos e não humanos por nomes comuns não animados e respetivas imagens ilustrativas, pois, tratando-se de nomes com traço semântico [+sexuado], não será fomentada qualquer correlação entre valores de género e de sexo. Pretendeu-se, por conseguinte, contrariar a tendência de associação dos valores de género aos valores de sexo e promover o afastamento de tarefas que se centram na produção de contrastes. Outrossim, a tarefa alternativa passa a visar unicamente a concordância em género ao nível do Sintagma Nominal, recorrendo-se a nomes com variadas terminações e não apenas aos que terminam com índice temático *-a/-o*. Melhor dizendo, pretende-se o ensino do género assente na concordância e que a identificação dos valores de género se afaste da pseudorregra.

Por outro lado, apresenta-se uma proposta no âmbito de Estudo do Meio, com o objetivo de demonstrar que nos projetos pedagógicos de Português se encontram tarefas que se adequam incontestavelmente aos conteúdos da área do saber salientada. Veja-se que, eliminando a anteposição do determinante artigo definido, a tarefa da Figura 6 poderia constar num projeto pedagógico de Estudo do Meio, no quadro do estudo dos seres vivos, no domínio Natureza das *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio* (Ministério da Educação, 2018b).

Por fim, em conformidade com tudo o que foi exposto, importa apresentar, em linhas gerais, uma proposta de abordagem explícita da categoria nominal advogada na investigação desenvolvida. Primeiramente, defende-se que o ensino deve seguir uma sequência de progressão de tarefas, que passa pela concordância, subsequentemente pela correferência e, por fim, pela identificação. No que diz respeito ao primeiro nível – concordância –, a abordagem da categoria género deve ser estabelecida inicialmente em termos do Sintagma Nominal e, posteriormente, em relação a outros constituintes frásicos, por exemplo integrados no Sintagma Verbal. Relativamente ao nível da correferência, o seu ensino deve fomentar a retoma de nomes ou do Sintagma Nominal, pelo uso de pronomes. Já no último nível, procede-se à identificação do valor de género dos nomes. Paralelamente, a abordagem dos nomes deve respeitar um faseamento: nomes comuns não animados de género inerente, nomes comuns animados de género inerente, nomes comuns não animados de género sintático e nomes comuns animados de género sintático. Por outras palavras, deve-se iniciar pelos nomes de género inerente e, só posteriormente, é que devem ser introduzidos os nomes de género sintático. Para além disto, é fundamental um primeiro trabalho com os nomes comuns não animados, em vez dos nomes comuns animados.

## 5. Conclusão

Atendendo ao explicitado a respeito da análise dos documentos normativos e dos projetos pedagógicos de Português do 1.º CEB e tendo por base que o seu conteúdo se repercute nas práticas didáticas, pode-se afirmar que, em Portugal, se desenvolve um ensino do género que se inscreve no quadro da abordagem dedutiva da gramática e que assenta em algumas conceções desadequadas e que carecem de modernização linguística e científico-pedagógica. Em boa verdade, pela análise realizada parece advogar-se um ensino insuficientemente reflexivo, em que o objetivo principal consiste no domínio da norma, em detrimento da descrição (Costa, 2010). A abordagem em relevo tem demonstrado que, a longo prazo, os resultados do ponto de vista da proficiência linguística são pouco expressivos, dado que se recai, especialmente, na memorização, em prejuízo das compreensão e reflexão (meta)linguísticas. Além disso, um trabalho descontextualizado dos conteúdos gramaticais constitui um outro fator que fomenta a construção de frágeis e superficiais conhecimentos linguísticos pelos alunos. Desta forma, é crucial que o professor implemente tarefas em que a língua é analisada em funcionamento nos textos, indo ao encontro dos princípios subjacentes à Pedagogia dos Discursos e promovendo processos de ensino e de aprendizagem mais produtivos (Fonseca, 1992).

Acrescente-se que as tarefas propostas nos projetos pedagógicos, assim como as sugestões pedagógicas, grosso modo, encontram-se relacionadas com a classificação de entidades gramaticais. Portanto, não progridem para um nível superior, podendo, inclusive, conduzir a uma rotina desmotivante, que se traduzirá na incompreensão da utilidade e da relevância do domínio da gramática de uma língua, conforme advoga Xavier (2013). Por conseguinte, a abordagem dedutiva coadjuvada pelos projetos pedagógicos e pelos documentos normativos, principalmente, o *Programa e Metas Curriculares de Português* (Buescu et al., 2015), desejavalemente, deverá

conceder o lugar a uma abordagem indutiva. Neste prisma, os processos de ensino e de aprendizagem devem caracterizar-se por uma prática de reflexão da Língua, indo além do simples ensino de termos metalinguísticos, e será expectável que o docente forneça exemplos e coloque em destaque algumas das características do fenómeno linguístico, deixando os alunos encontrarem a regra e tirarem as suas próprias conclusões. Outrossim, é fulcral que o ensino do género ocorra em contexto linguístico de ocorrência, de maneira que se verifique a funcionalidade das entidades gramaticais. Por isso, hoje, é imperativo um ensino que valorize as dimensões semânticas e pragmáticas da linguagem e que explore os sentidos dos enunciados e as estruturas textuais, reconhecendo a relevância da reflexão em torno dos diferentes usos e estruturas linguísticos.

Resta mencionar que os resultados obtidos reafirmaram que o professor deve ser detentor de uma proficiência linguística e de sólidos saberes no quadro da Didática, a fim de ser capaz de delinear percursos pedagógico-didáticos adequados, rigorosos e profícuos para o progresso linguístico dos alunos.

## Referências

- Augusto, M. R. A., & Corrêa, L. M. S. (2005). Marcação de género, opcionalidade e genericidade: processamento de concordância de género no DP aos dois anos de idade. *Revista Lingüística 1*, 207–234.
- Baptista, A., Choupina, C., Costa, J. A., Querido, J., & Oliveira, I. (2013a). Conhecimentos implícitos e explícitos de género linguístico e suas implicações no ensino. In M. Teixeira et al. (Orgs.), *Ensinar e aprender Português num mundo plural*. Escola Superior de Educação.
- Baptista, A. et al. (2013b). Representação e Aquisição do Género Linguístico em PE: alguns contributos a partir da análise de materiais pedagógicos, *Atas do IV Simpósio Mundial de Ensino da Língua Portuguesa. Língua Portuguesa: ultrapassando fronteiras, unindo culturas*. Faculdade Letras da Universidade Federal de Goiás.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Grupo Almedina.
- Bartolomeu, R., & Sá, C. M. (2008). A operacionalização da transversalidade da língua portuguesa no âmbito da Gestão Flexível do Currículo. *Palavras*, 33, 15-25.
- Bechara, E. (2003). *Moderna gramática portuguesa* (37.ª ed.). Editora Lucerna.
- Botelho, J. M. (2004). *O género imanente do substantivo no português*. Botelho.
- Brito, A. M. (1999). Que gramáticas ensinar? In P. Feytor-Pinto (Coord.), *Aprendendo a Ensinar Português. Actas do II Encontro Nacional da APP* (255-261). Associação de Professores de Português.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Choupina, C., & Baptista, A. (2019). *Entre as relações morfossintáticas de género formal no Português Europeu e a expressão linguística da categoria sexo no Inglês*. Peter Lang.
- Choupina, C. M., Baptista, M. A., Costa, J. A., Oliveira, I., & Querido, J. (2016). Conhecimentos e regras explícitos e implícitos sobre o género linguístico nos alunos dos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 1 (1), 201-231.
- Corbett, G. (2006). *Agreement*. Cambridge University Press.
- Costa, A. L. (2010). *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita* [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/2216>.
- Costa, J. A., & Choupina, C. (2011). *A história e as histórias do género em português: percursos diacrónicos, sincrónicos e pedagógicos*. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Costa, J. A., Choupina, C., Baptista, A., Oliveira, I., & Querido, J. (2015). Género gramatical: a complexidade do conteúdo e a sua abordagem nos documentos reguladores do ensino do Português no 1.º Ciclo EB. *Exedra: Revista Científica. Didática do Português. Investigação e práticas, número temático*, 1, 321-352.
- Cunha, C., & Cintra, L. L. (1984). *Nova gramática do Português contemporâneo*. Edições João Sá da Costa.
- Damar, M. (2009). Les representations des pratiques grammaticales en français langue étrangère: une enquête en Belgique francophone. In J. Dolz & C. Simard (Eds.) *Pratiques d'enseignement grammatical* (pp. 289 – 313). Les Presses de l'Université Laval.

- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In M. R. Delgado Martins, D. R. Pereira, A. I. Mata, A. Costa, L. Prista & I. Duarte (Orgs.), *Para a didáctica do português. Seis estudos de linguística* (pp. 165-177). Edições Colibri.
- Ferreira, T. (2019). *Aquisição/aprendizagem do sistema de atribuição de género nominal em PLN* [Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/87643>.
- Figueira, R. (2004). A criança na língua: marcas de subjetivação na aquisição do género. *Letras de Hoje*, 39(3), 61-74.
- Fonseca, J. (1992). *Linguística e Texto / Discurso - Teoria, descrição, Aplicação*. Ministério da Educação.
- Lei n.º 71/2018 de 31 de dezembro. *Diário da República n.º 251 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa. Orçamento do Estado para 2019.
- Lambelet A. (2012). *L'apprentissage du genre grammatical en langue étrangère: à la croisée des approches linguistiques et cognitives* [Tese de Doutoramento, Université de Fribourg]. Repositório da Université de Fribourg. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/303032>
- Leite, C. (2012). A articulação como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 87-92.
- Lopes, A. S. (2018). *Diálogos entre conhecimentos científicos e científico-pedagógicos na formação do professor de português nos 1.º e 2.º CEB* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/12095>
- Lopes, A. S. (2022). *O Nome e as categorias nominais no contexto de Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal: dos documentos normativos aos projetos pedagógicos* [Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela]. Minerva, Repositório Institucional da USC. <http://hdl.handle.net/10347/30559>
- Lucchesi, D. (2003). A categoria gramatical do género: universais, mudança e crioulização. In I. Castro & I. Duarte (Orgs.), *Razões e Emoções. Miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus*, Vol. 1 (pp. 429-450). Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Mills, A. (1986). *The Acquisition of Gender. A Study of English and German*. Springer-Verlag.
- Ministério da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Português*. Direção Geral da Educação.
- Ministério da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio*. Direção Geral da Educação.
- Müller, N. (1995). L'acquisition du genre et du nombre chez des enfants bilingus (français-allemand). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 6, 65-99.
- Pombo, O. (2005). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, 1(1), 3-15.
- Rodrigues, S. (2001). A consciencialização linguística como componente fundamental na formação inicial do professor de Português. In F. I. Fonseca, I. M. Duarte, & O. Figueiredo (Eds.). *A Linguística na Formação do Professor de Português: Actas do Colóquio* (225-237). Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Sá, C. M. (2016). Operacionalização da transversalidade da língua portuguesa nos primeiros anos de escolaridade: gestão das fronteiras entre saberes, *Investigações – Linguística*, 29(2), 208-221.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Silva, K., Pilati, E., & Dias, J. (2010). O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10(4), 975-994.
- Villalva, A. (2000). *Estruturas Morfológicas: unidades e hierarquias nas palavras do português*. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Villalva, A. (2003). Estrutura morfológica básica. In M. H. Mateus et al. (Orgs.), *Gramática da Língua Portuguesa* (917- 933). Caminho.
- Villalva, A. (2008). *Morfologia do Português*. Universidade Aberta.
- Xavier, L. G. (2013). Ensinar e Aprender Gramática: Algumas Abordagens Possíveis. *Exedra: Revista Científica. Educação e Formação*, 7, 139-148.