

A CONCEITUALIZAÇÃO GRAMATICAL NA HISTÓRIA,  
NA AQUISIÇÃO E NA ESCOLA\*

Mary Aizawa Kato (PUC-SP)

1. INTRODUÇÃO

O tema desta mesa redonda suscita uma primeira questão, controversa, que é da necessidade ou não do ensino formal da gramática na escola. Para elaborarmos, pois, qualquer ponto sobre o tema necessário se faz que primeiro nos posicionemos em relação a essa questão preliminar.

Minha posição é a favor de uma abordagem educacional em língua materna que atribua importância a atividades metalinguísticas, isto é que enfatize a língua materna como objeto legítimo de indagação no nível da iniciação científica do estudante. Se a língua natural é mais do que qualquer outra propriedade/capacidade, aquela que distingue o homem de outros seres, a compreensão de sua forma e função é tão importante quanto o estudo da morfologia das plantas, da taxonomia dos animais ou dos fatores que determinam a evolução da história da humanidade. Além disso, levar o educando a constatar a beleza e logicidade do sistema linguístico é para mim tão importante e relevante quanto ensiná-lo a apreciar os usos criativos que dele se faz em obras literárias.

É preciso deixar claro, entretanto, que a importância que atribuo ao ensino da gramática é independente de complementar à importância que confiro ao ensino das habilidades de expressão e comunicação. Os objetivos são diferentes e igualmente necessários. Se o ensino da gramática tem como objetivo desenvolver a capacidade metalinguística, que leva o aprendiz a ter consciência de seu conhecimento (sua competência linguística), o ensino das habilidades desenvolve suas capacidades de usar seu conhecimento de forma criativa e eficaz na expressão e compreensão em código escrito.

Uma vez aceito esse ponto de partida, a questão que surge imediatamente é se o que se faz na escola, usualmente, no ensino da gramática, preenche a finalidade de levar o aprendiz a pensar, a raciocinar, a descobrir conceitos novos significativos e psicologicamente motivados, isto é, conceitos que passem realmente a in-

---

\* Agradeço a Leila Barbara pelos comentários valiosos sobre o texto original.

tegrar os esquemas prévios do aluno e o auxiliá-lo a entender cada vez melhor o sistema subjacente à sua língua.

A necessidade que a escola parece sentir de repetidas vezes tentar ensinar os mesmos conceitos desde o início da escola de 1º grau até o último ano do curso colegial faz supor que o ensino da gramática não tem sido realmente eficaz.

Como poderíamos tornar o ensino da gramática em algo estimulante e interessante para o aluno?

Talvez muito do fracasso do ensino da gramática advinha da nossa inabilidade de fazer o aluno descobrir gradativamente as categorias gramaticais, de tal forma que só no fim do 1º grau ou início do 2º, o sistema, em sua completude, venha a fazer parte do esquema cognitivo, consciente do aprendiz.

Correlacionando a aprendizagem do aluno com o que ocorreu na história da gramática, é possível indagar se a mesma dificuldade sentida pelo homem ao longo de sua história, atestada pelo tempo que ele levou para conceber as categorias gramaticais, pode ser aquela que o aluno vivencia na aprendizagem da gramática, ao longo de sua vida escolar. Por outro lado, esse mesmo aluno já passou, em sua fase de aquisição oral inicial, por uma fase analítica inconsciente durante a qual entidades semelhantes às categorias que ele está estudando tiveram de ser descobertas ou construídas. Quanto e como dessa experiência pode ser revivida conscientemente no contacto com a representação visual de sua fala? Que tipo de intervenção do professor pode facilitar essa redescoberta?

É, portanto, na filogênese e ontogênese das categorias que me apoiarei para discutir o tópico desta mesa redonda.

## 2. A FILOGÊNESE DAS CATEGORIAS:

Veremos nesta seção como o homem construiu as categorias gramaticais que hoje erbam as gramáticas das várias línguas do ocidente<sup>1</sup>.

As primeiras categorias gramaticais a serem postuladas foram o Substantivo e o Verbo, em conexão com suas funções lógicas de sujeito e predicado, derivadas do conceito de proposição. Essas categorias gramaticais N e V foram concebidas independentemente por Platão, na Grécia, e Panini, na Índia, ambos no século V a.C..

Aristóteles (séc. IV a.C.) mantém essas mesmas categorias e acrescenta a de conjunções, que englobaria todas as demais categorias. A categoria Verbo incluía, tanto para Platão quanto para Aristóteles, o Verbo e o Adjetivo. Aristóteles é ainda o primeiro a perceber as categorias não lexicais como tempo e gênero, conceitos esses de natureza formal, muito mais linguísticos do que lógicos.

Com os estoicos, ainda no séc. IV a.C., temos a descoberta do Artigo. O Adjetivo, antes concebido como uma sub-categoria do Verbo, passa a ser considerado como uma sub-categoria nominal. Note-se que a inclusão do Adjetivo à categoria V é resultado da perspectiva lógica e não formal das categorias. A inclusão do Adjetivo à categoria Nome já faz supor a descoberta da similaridade morfológica dos Substantivos e Adjetivos, através da categoria gênero descoberta por Aristóteles e da categoria de

caso, descoberta pelos estoicos. É com os estoicos ainda que temos a distinção dos substantivos em próprios e comuns, dos verbos em transitivos e intransitivos e das sentenças em ativas e passivas.

Posteriormente (fim do séc. IV a.C. e séc. II d.C.), os Alexandrinos concebem o Adjetivo como uma classe autônoma e introduzem ainda as categorias do Advérbio, da Preposição e do Pronome, mantendo a categoria Conjunção para os conectivos frasais. Descobrem ainda as categorias de número e modo.

Vê-se, portanto, que as categorias que hoje são aceitas para a descrição das línguas ocidentais levaram seis séculos para serem concebidas. Observa-se ainda um percurso nessa concepção: de categorias lexicais → categorias não lexicais → novas categorias lexicais → novas categorias não lexicais.

As categorias lexicais parecem ter sido primeiramente concebidas em termos de sua função lógica para depois serem redefinidas em termos de duas características formais morfológicas. Mas as categorias não foram descobertas em bloco, sendo a descoberta das várias classes de palavras entremeadada com a descoberta de categorias de natureza morfológica - tempo, gênero, caso etc.

Deveros ainda lembrar que há um tipo de categoria não lexical que não foi cogitado pela cultura grega, a saber as categorias que são projeções maiores das categorias lexicais, tais como SN, SV, SP, SA, que são produto do século XX, postuladas pela linguística moderna, por estudiosos como Bloomfield (1933), Ajdukiewicz ((1935) apud Lyons (1968)), Jespersen (1937).

### 3. A ONTOGÊNESE DAS CATEGORIAS:

Vejamos agora a questão sob uma perspectiva ontogenética. Poderemos dizer que há basicamente três hipóteses que procuram explicar a construção das categorias durante a aquisição.

A primeira, que chamarei de hipótese serântica, é aquela que propõe que a construção se dá via assimilação serântica (Schlesinger, 1981). As categorias primitivas da criança seriam de caráter serântico<sup>2</sup> e incluiriam noções como agente e ação. Estas funções absorveriam gradativamente palavras com função de experienciador, instrumental e objetivo, como elementos agentes não prototípicos, emergindo dessa absorção uma categoria mais abstrata como sujeito. Assim, nas sentenças abaixo teríamos desde um agente prototípico, exemplo 1, até elementos que na concepção do adulto seriam casos diferentes - experienciador em 2, instrumental em 3 e objetivo em 4.

- 1) O gato matou o rato.
- 2) João sofreu um acidente.
- 3) A chave abriu a porta.
- 4) A notícia alegrou o povo.

Da mesma forma, nessa abordagem, as categorias lexicais partiriam também de uma subclasse serântica que assimilaria gradativamente outras subclasses. Por

exemplo, o nome próprio absorveria nome de classes de objetos (comuns), de qualidade (dejetivais) e de ações e processos (deverbais).

O que não fica claro nessa abordagem é como se daria esse processo de assimilação.

A hipótese oposta, que chamarei de hipótese formal (Maratsos, 1982), apóia-se no fato de que não há correspondência entre categorias semânticas e classes formais, e propõe que estas seriam construídas através de operações gramaticais partilhadas por elementos diversos e não pelas propriedades semânticas comuns; por exemplo, em relação aos exemplos acima, essa hipótese diria que os elementos grifados seriam semanticamente diferentes mas constituiriam uma categoria gramatical pela operação de concordância com o verbo. A argumentação lógica se fundamenta principalmente na inexistência de troca de categorias quando duas classes podem expressar a mesma noção semântica. Um exemplo disso é que tanto verbos como adjetivos podem denotar estado, mas não temos erros, em aquisição, que mostrem confusão de verbos e adjetivos quando a noção codificada é de estado.

Mas, poderemos usar o resto argumento do autor e dizer que não há operação gramatical que seja partilhada por todos os membros de uma classe gramatical. Assim nomes próprios e comuns comportam-se de forma diferente assim como verbos transitivos e intransitivos. Se as propriedades formais também definem subclasses a questão é como a criança chega à noção de classe? Parece que, da mesma forma que na hipótese semântica, teríamos que recorrer à noção de protótipo e aceitar que há um tipo de absorção de elementos não prototípicos, isto é, de elementos que não atendem a todas as propriedades do protótipo. Teríamos, por exemplo, sujeitos prototípicos e também elementos com graus diferentes de subjetividades.

Suponhamos que consigamos definir um conjunto de palavras que partilham de certos comportamentos gramaticais - ter flexão de gênero e número, poder ser modificados por artigo e adjetivo, poder funcionar como agente ou sujeito. Outros elementos, porém, podem flexionar-se em número, mas não em gênero (ex: os comuns de dois), ou podem ser sujeitos e aceitar modificadores mas não se flexionar (ex: nomes próprios). Mas o fato de partilharem de alguma propriedade os qualificaria a serem considerados da mesma família.

A terceira hipótese, que chamarei de semântico-formal (McNamara, 1984), propõe que a criança, em seu desenvolvimento, faz uso tanto de propriedades semânticas quanto formais, na construção das categorias. A subcategorização semântica seria a base indutiva para a formação inicial das categorias, mas os conceitos gramaticais maduros se assentariam sobre as bases formais.

Gostaria de elaborar um pouco mais essa terceira hipótese, que me parece mais plausível, uma vez que o usuário lida com as formas linguísticas e seus significados. Uma hipótese que possibilite discutir como as propriedades de diferentes naturezas são usadas na construção das categorias me parece mais rica e desafiante.

O próprio McNamara, propositor da terceira hipótese, dá uma pista para respondermos a essa questão quando discute o uso da superextensão e sub-extensão semântica na aprendizagem. O autor constata empiricamente que as crianças cometem poucos erros tanto de sub como de super extensão, mas que estes são muito mais raros do que os primeiros. Isso é sinal de que a criança usa hipóteses bem restritas quanto ao domínio em vista de evidências positivas que permitem essa aplicação<sup>3</sup>. A formação de supercategorias exigiria da criança um nível cognitivo mais alto.

Dentro dessa perspectiva, poderemos supor que a criança começa formando subcategorias semânticas semelhantes àquelas que a própria gramática tradicional tem usado para subclassificar as categorias gramaticais. Lembremos aqui que a subcategorização na gramática tradicional é quase sempre feita em termos semânticos e não formais. Assim as categorias iniciais da criança seriam nomes de objetos (comuns), nomes de pessoas e animais (próprios), nomes coletivos, ações, estados, qualidades, tempo, lugar etc.

Ora, a criança começa com a palavra, de baixo para cima, isto é, indutivamente, construindo categorias semânticas, ou seja, subclasses próximas às subcategorias tradicionais das classes gramaticais<sup>4</sup>. No momento em que ela começa a perceber que algumas dessas categorias semânticas partilham traços comuns (por exemplo que tanto os nomes próprios como os comuns aceitam artigo e regem a concordância verbal ou que tanto as palavras que indicam ação como estado apresentam informações temporais) ela daria um salto cognitivo descobrindo classes formais que não precisam necessariamente ser caracterizáveis em termos semânticos.

A hipótese formalista de Maratsos teria validade para esse estágio, operando não com palavras, como ele propôs, mas com categorias semânticas já constituídas. Isso não significa, porém, que tais classes já tenham toda a extensão daquilo que chamam N, V, A etc.

É possível que, mesmo em nível formal, a concepção exata dessas categorias também sofra uma evolução gradativa até atingir o estatuto pleno de conceito gramatical maduro.

As operações da fase em que a criança dá o salto cognitivo para uma concepção mais formal de categorias linguísticas não é muito diferente daquelas que o linguista usa para postular formalmente as categorias. Alguns privilegiarão inicialmente a função lógico-sintática (como Aristóteles e Chomsky) e outros enfatizarão numa primeira taxonomia as propriedades morfológicas (como, por exemplo, os estruturalistas).

O que se observa, porém, é que mesmo um linguista de porte como Chomsky não é imune às subcategorias de natureza semântica.

Como sabemos, ele já foi bastante criticado por ter usado em seu modelo padrão (1965) categorias como Tempo, Lugar, Modo ao lado de categorias formais como SN, N, SV, V como sendo todos do mesmo componente, ou nível de análise<sup>5</sup>.

O que isso indica, a meu ver, olhando a história, é que sempre houve uma categoria tipo 'coringa' que representava 'os demais'. Com Platão é o verbo, com

Aristóteles parece ser a conjunção e desde os estoicos é o advérbio, que até hoje permanece uma categoria problemática.

#### 4. A CONCEITUALIZAÇÃO GRAMATICAL NA ESCOLA

Vejam agora como essas reflexões sobre a filogênese e a ontogênese das categorias podem servir de base para a conceitualização gramatical na escola.

Uma questão importante acerca do ensino da gramática é aquela relativa ao momento de sua introdução.

Uma posição bastante frequente hoje é de que o estudo formal só deve ser iniciado no segundo grau, devendo o primeiro ser dedicado apenas ao desenvolvimento das 4 habilidades.

Lembremos, porém, que o interesse do homem por estudos gramaticais foi despertado principalmente em decorrência de seu interesse pela palavra escrita<sup>6</sup>. Entidades como palavra e proposição passam a ter uma realidade concreta através da representação visual, conceitos esses fundamentais para uma abstração a nível metalinguístico. Ora, a escola é o lugar onde o indivíduo passa de um usuário da língua oral apenas, para aquele também da língua escrita, o que o leva a "olhar" para essa forma nova, visual, de representação do pensamento como um observador, um analisador mais consciente, dada sua experiência prévia com um código que é, em princípio, o seu representado, mas que contrariamente à sua expectativa, não apresenta em relação aquela uma isomorfia e isofuncionalidade perfeitas.

Com isso não estamos querendo dizer que devemos abordar os conceitos gramaticais com base em definições relativas a um sistema já plenamente desenvolvido. A caracterização pode ser, no início, meramente extensional e não intensional. Vou citar aqui um texto de Jespersen (1929: 62) que ilustra concretamente o que entendo por uma definição extensional:

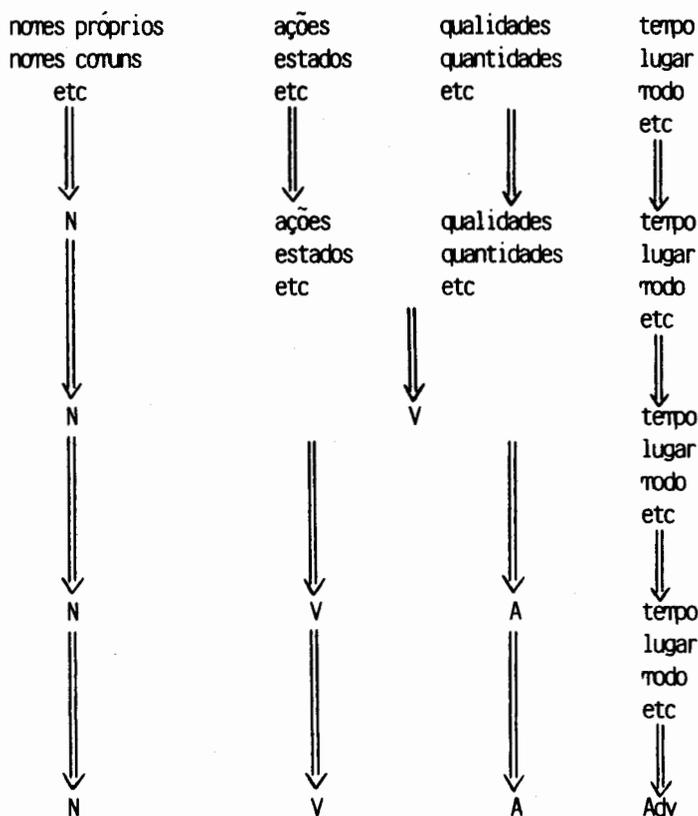
No ensino da gramática elementar, eu não começaria definindo as várias categorias, muito menos usando as definições usuais, que dizem tão pouco embora aparentemente dizer tanto, mas começaria de forma mais prática. A propósito, o gramático treinado sabe se uma palavra é um adjetivo ou um verbo não por referência a tais definições, mas de forma prática, da mesma forma que nós todos sabemos, ao ver um animal, se ele é um boi ou um gato. As crianças podem igualmente aprender sobre categorias, da mesma forma que aprendem a distinguir os animais, através da amostragem de um número suficiente de espécimes e da atenção dirigida para este ou aquele aspecto formal distintivo.

Segundo Jespersen, esse tipo de abordagem leva a criança a adquirir um instinto gramatical, que deverá orientá-la na aquisição do conceito em termos mais abstratos.

É possível que na fase inicial de letramento a criança já tenha uma noção bastante intuitiva de substantivo da mesma forma que para os gregos a categoria

substantivo (nome) foi a que melhor conseguiram identificar e definir no início da gramática. A categoria V, por outro lado, tinha no início uma abrangência maior do que o conceito atual de verbo, uma vez que ele englobava a categoria de adjetivo.

Em lugar de se introduzir simultaneamente as noções sobre nome, verbo e adjetivo, como é a prática usual, a categoria nome pode ser trabalhada isolada e intensivamente não só do ponto de vista semântico mas já formalmente, através de atividades que chamam a atenção da criança para a sua morfologia e distribuição. Enquanto isso as palavras de outras classes podem ser tratadas como categorias semânticas, que serão posteriormente reanalisadas em classes formais gramaticais. Teríamos assim uma aquisição progressiva das classes formais, mantendo-se cumulativamente as classes semânticas e suas relações com as formais<sup>7</sup>.



Uma vez constituídas as categorias formais, passar-se-ia à construção de subcategorias, com base já formal e não mais semântica<sup>8</sup>.

A abordagem que aqui apresentamos é compatível com uma visão naturalista na pedagogia uma vez que ela procura seguir o mesmo percurso feito pelo homem

na construção da gramática e também aquele hipotetizado para a criança em sua aquisição linguística.

Em resumo, as categorias formais seriam construídas gradativamente e não em conjunto, havendo uma fase pré-formal indutiva de base semiântica para cada categoria proposta ou incorporada.

As classes formais, além disso, deverão ir se definindo não em termos de uma conjunção de traços, mas sim de uma disjunção não-exclusiva dos mesmos, uma vez que nem todos os membros satisfazem igualmente a todas as propriedades. Assim, um nome definir-se-ia gradativamente em termos, por exemplo, dos seguintes traços disjuntos: [+ flexão de gênero e/ou +flexão de número e/ou + terminação -rento, ção, eza etc e/ou + terminação de diminutivo ou aumentativo...]

À medida que aumenta o repertório de categorias formais da criança as categorias iniciais também iriam se enriquecendo em sua matriz de traços.

N = [... e/ou +artigo e/ou +sujeito e/ou +adjunção adjetivo etc]

Não é sem razão que a categoria advérbio parece ser a última a ser concebida, pois não há características formais aparentes que permitam agrupar as subclasses de advérbios como tempo, lugar, modo, finalidade etc., em uma única classe formalmente definida. O que poderos dizer é que o Advérbio se caracteriza na gramática ocidental como a categoria lexical das palavras invariáveis. Obviamente é muito mais difícil uma classes em termos da ausência de marcas formais do que em termos da presença de marcas bem definidas.

Em fim, o ensino da gramática seria, nessa perspectiva, no mínimo uma atividade de conscientização do aluno sobre seu próprio saber linguístico, até então inconsciente. Em vista do valor que tem sido atribuído às atividades metacognitivas na aprendizagem por autores como Vigotsky (1962), e Karmillof-Smith (1979) -- e o estudo da gramática nada mais é do que uma atividade metacognitiva na perspectiva que apresentamos -- penso que devotar uma boa parte das aulas de português a atividades de conceitualização gramatical é plenamente justificado.

---

#### NOTAS

1. Cf. Lyons (1968) e Robbins (1951). Não me referirei ao que aconteceu na construção de gramáticas de línguas não-indoeuropeias por absoluto desconhecimento de suas abordagens.
2. Cf. Chomsky (1981), onde o autor, falando de noções como sujeito e objeto, reconhece que há categorias ontologicamente mais primitivas como agente, ação, etc.
3. Uma hipótese forte em aquisição da linguagem, na linha atual da gramática gerativa, é exatamente esta; a aquisição se processa através de evidências positivas que a criança usa para ir ampliando suas hipóteses.

4. McNamara constata que criancinhas de 17 meses já conseguem distinguir nomes próprios de nomes comuns, e é bem possível que isso seja apenas o início da construção da categoria Nome.
5. A característica de ser invariável morfológicamente é um traço partilhado com a preposição, o que poderia justificar uma redução de ambas as categorias a uma só, como uma classe formal morfológica. Jackendoff (1973), usando um argumento sintático, propõe essa mesma redução.
6. Cf. o que diz Robbins (1951: 6): "It is also true that grammatical studies develop in the work of literary periods". "It will be noticed that Greek grammars began with the study of the written word".
7. Estamos ilustrando aqui apenas a ordem de introdução das categorias lexicais maiores. Acredito que o mesmo possa ser feito com as categorias menores, gramaticais. Em relação às categorias ilustradas, não descarto ainda a possibilidade de categorizações formais alternativas, que ora privilegiam critérios morfológicos, ora distribucionais ou de regência ou concordância. Por exemplo, as categorias semânticas de quantidade e qualidade podem ser reduzidas a uma só categoria morfológica -- como é nas gramáticas do português -- constituindo, por exemplo, a categoria adjetivo. Já o inglês, usa o critério distribucional para distinguir adjetivos de determinantes, porque essas classes de palavras não apresentam uma morfologia que justifique sua redução a uma classe só. Se se usar o critérios da invariabilidade morfológica, seria necessário incluir na mesma classe coisas tão distintas como la, de, com, mas.
8. É justamente a postulação de subcategorização formal que provocou um salto cognitivo em termos de teoria linguística, possibilitando conceber a noção de esquerda categorial X-barra, que capta as regularidades transcategoriais. Temos pois o seguinte percurso:  
subcategorias semânticas → categorias formais → subcategorias formais → supercategorias formais.

---

#### BIBLIOGRAFIA

BLOOMFIELD, L. Language, New York: Holt, Rinehart and Winston Inc, 1933.

BROWN, A. Metacognitive development and reading. In: Spiro et al (orgs). Theoretical Issues in Reading Comprehension, New Jersey: LEA Publishers, 1980.

CHOMSKY, N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1965.

CHOMSKY, N. Lectures on Government and Binding; the Pisa Lectures. Dordrecht: Foris, 1981.

JACKENDOFF, R. The base rules for prepositional phrases. In: Anderson and Kiparsky (eds) A Festschrift for Morris Halle, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973.

JESPERSEN, O. The Philosophy of Grammar. London: Allen and Unwin, 1929.

\_\_\_\_\_. Analytic Syntax. Copenhagen: Muuksgaard, 1937.

KARMILLOF-SMITH, A.A. Language as a formal problem-space for children. Comunicação apresentada no Congresso do MPG/NIAS sobre Beyond Description in Child Language, Nyrrejen, Holanda, 1979.

LYONS, J. Introduction to Theoretical Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.

MARATSOS, M. The child's construction of grammatical categories, In: Wanner and Gleitman (eds) Language Acquisition: the State of the Art. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

MCNAMARA, J. Names for Things. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1984.

ROBBINS, R.H. Ancient and Medieval Grammatical Theories in Europe. London: Bell, 1951.

SCHLESINGER, I.M. Semantic assimilation in the development of relational categories. In: Deutsch (ed) The Child's Construction of Language. New York: Academic Press, 1981.

VIGOTSKY, L.S. Thought and Language. Organizado e traduzido por E. Hanfanan e G. Vakar. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1962.