

GRAMÀTICA A L'AULA

A. Camps, M. Ferrer (coords.)
Graó, 2000

Resum

1. TEORIES LINGÜÍSTIQUES.

1.1. La pragmàtica, Victòria Escandell.

La *pragmàtica* es planteja com funciona la llengua en la producció i interpretació d'enunciats. Són del seu abast conceptes com ara *emissor*, *destinatari*, *situació o intenció comunicativa*, etc.

És precisament un buit del sistema educatiu la absència de reflexió, en les produccions escrites, dels factors que determinen l'ús de la llengua; fer conscients als alumnes de si els seus discursos són adients o eficaços en relació als diferents elements comunicatius. En aquest sentit els conceptes pragmàtics poden contribuir a la *competència activa*. Des de la perspectiva actual, conceptes pragmàtics com el de *destinatari* o *intenció comunicativa* determinen la mateixa disposició textual.

1.2. La lingüística textual. Enrique Bernárdez.

Un text no és una simple successió d'oracions, ja que pot haver textos formats per oracions ben enllaçades i sense sentit. La lingüística textual fa servir criteris no estrictament lingüístics: per poder parlar del sentit d'un text s'ha de poder passar del coneixement semàntic al coneixement del món, a l'enciclopèdia de cada lector o lectora.

La *ling. textual* estudia actualment tot el que es refereix al coneixement de l'organització lingüística del text. Inclou aspectes socials i psicològics sempre que es tradueixin formalment.

En l'organització global dels textos parlem d'estructures convencionals (*superestructures*) que coneix l'emissor i espera el destinatari; relacions semàntiques que conformen la coherència del text i que es plasmaran superficialment en aspectes de *cohesió*.

Té una aplicació directa a la docència. Permet identificar el tipus de text que convé a una determinada activitat lingüística; també les estructures i formes textuales que responen a determinats contextos comunicatius. Tot això sempre que no es treballi amb pures estructures textuales aïllades de les condicions del seu ús. L'ensenyament de la llengua des de aquesta perspectiva implica l'estudi i producció de textos reals.

1.3. L'anàlisi del discurs. Amparo Tusón.

Aquesta tendència té com a objecte l'estudi del funcionament de la llengua dins de la vida social i cultural. Relaciona l'ús lingüístic amb la comunicació interpersonal, la representació del món i la construcció d'identitats socioculturals. Presenta una concepció de la comunicació com un procés interactiu molt complex que inclou el que s'expressa verbalment i de manera no verbal; de manera directa o indirecta; finalitats i destinataris dels actes comunicatius; el que efectivament es diu i el que es diu sense voler.

Té una concepció de la llengua com el conjunt de possibilitats que els parlants tenen al seu abast: nivell fònic, morfosintàctic, semàntic; varietats geogràfiques i socials o *sociolectes*; varietats funcionals o *registres* i varietats individuals (*idiolectes, estils*).

Quan una persona parla o escriu escull, entre tot aquest ventall de possibilitats que té al seu abast. En funció de les finalitats o imatges que volem oferir, triarem entre una sintaxi més simple o més complexa, un lèxic més o menys precís, una pronúncia pròpia d'una o altra varietat, etc. Les persones serem avaluades pel que diem i per com ho diem. L'anàlisi del discurs – bàsicament a la sociolingüística

interaccional de Gumperz, per exemple – permeten detectar i analitzar abusos i situacions de poder que es basen en reticències, eufemismes, etc.

Si ensenyar llengua és ajudar a ser comunicativament competent, la gramàtica del discurs ofereix un gran interès perquè:

- Situa les manifestacions lingüístiques en un context social i cognitiu.
- Més que en la “ correcció “ insisteix en la propietat o impropietat dels missatges.
- Pot ajudar a l'alumnat a moure's amb més comoditat per les diferents situacions comunicatives que se li presentin, des de les més informals a les més formals.
- També ajuda a fomentar actituds crítiques: desvetllar ideologies i intencions del poder o dels poders especialment a través de mitjans de comunicació com ara la televisió.

L'anàlisi del discurs té un caràcter interdisciplinari. Es nodreix de:

- Els estudis gramaticals, que ofereixen una descripció científica de les formes lingüístiques.
- La Sociolingüística i la Etnografia de la comunicació que estudien quins són els usos considerats apropiats en una comunitat de parla.
- La lingüística textual en el sentit que per fer-se entendre hem d'utilitzar propietats textuais com ara la coherència i la cohesió.
- La pragmàtica que descriu i analitza com funciona la comunicació.
- La lingüística cognitiva, que estudia els mecanismes cognitius en la comprensió i producció de missatges.

1.4. La gramàtica generativa. Anna Bartra.

Estudia com funciona la capacitat lingüística mental que ens fa ser éssers parlants. Creu en una *gramàtica universal* que predica una capacitat lingüística comuns a tots els individus de l'espècie.

Pel que fa a l'ensenyament, el generativisme parteix de la base que cada parlant coneix la gramàtica de forma implícita i inconscient. Si li plantejem les qüestions de forma adequada descobrirem que l'alumne sap més del que ens pensàvem. Per tant la gramàtica escolar es pot proposar anomenar i sistematitzar propietats que l'alumne ja coneixia de forma espontània. “ En qualsevol cas, allò important no és la introducció de formalismes complexos, sinó la precisió en l'anàlisi i en la terminologia emprada.”

S'hauria d'aprofitar l'error que acostuma a tenir una interpretació interna i són necessaris en el procés d'adquisició d'una llengua i que també són atribuïbles a problemes d'interferències en comunitats bilingües.

Una classe de gramàtica a l'aula ha de recórrer a l'argumentació a partir de trasllats d'unitats, canvis en les concordàncies, etc. L'objectiu final seria que l'alumne pugui establir principis predictius. Finalment la GG permet estudiar a l'aula els conceptes gramaticals indiscutibles per a la formació bàsica de les persones.

2. LA TRANSPOSICIÓ DIDÀCTICA.

2.2. Els problemes de la transposició didàctica. La gramàtica des de dins de l'aula. Carme Rodríguez Gonzalo.

L'autora es proposa fer una breu exposició d'un plantejament que permeti activar la consciència metalingüística dels alumnes que els permeti reflexionar sobre el seu propi ús lingüístic i el dels altres.

A partir dels anys 70 es va caure en un pretès científisme que intenta fer dels alumnes tècnics gramaticals en lloc d'ajudar-los a ser bons usuaris. Aquesta pretesa científicitat en el terreny de la morfologia i la sintaxi ofereix seguretat davant les inevitables incerteses quan s'ajuda als alumnes a “ comprendre i expressar-se millor un cop superada la primera alfabetització. “

Rodríguez ens presenta la selecció de continguts gramaticals treballada amb Felipe Zayas des de 1992 i que es fa a partir de tres eixos: contextual (planificació pragmàtica del text); textual (procediments gramaticals i lèxics per a la cohesió del text) i oracional. Tot es fa evitant els excessos que ja denuncien lingüistes i gramàtics de prestigi: no es tracta d'investigar sobre l'idioma i comparar opcions teòriques, sinó d'aprendre a usar-lo i adquirir les bases que permetin reflexionar a l'alumne.

El plantejament de la gramàtica a l'aula.

Amb l'objectiu de desenvolupar les habilitats de comprensió i expressió plantegen unitats didàctiques en forma de projectes de llengua.

Les activitats prenen com a referència el tipus de text que es pretén elaborar i se seleccionen continguts dels tres plans esmentats: contextual, textual i oracional, “ tenint en compte criteris de progressió i creixent dificultat en el conjunt del curs i l'etapa.”. Adverteix que les activitats oracionals no sempre es poden vincular al model textual que es treballa i mantenen una certa independència respecte a la pràctica discursiva triada.

La gramàtica a l'aula: els aspectes enunciatius del text.

S'intenta situar l'alumne no en regles, sinó en la progressiva consciència de problemes que s'han de resoldre: el “ problema retòric “ de l'alumne en tant que emissor del text. Aconseguir que aquests coneixements quedin incorporats a la seva manera de plantejar-se el text requereix una feina continuada durant varios cursos. Els aspectes enunciatius tracten bàsicament de la selecció i organització de les idees.

La gramàtica a l'aula: la cohesió del text.

Per a fer un text lligat i ben escrit es treballen bàsicament la connexió i l'anàfora.

S'han presentat problemes per el poc ús que els alumnes fan dels connectors i se n'han proporcionat llistes. També es deu a manca de maduresa en el pensament lògic que necessitarà ajuts específics. Encara que el terme connector cobreix una gama morfològica variada no cal entrar en la identificació morfològica (adverbi, conjunció, frase, etc) de cada connector.

Pel que fa als procediments anafòrics es destaca que els alumnes aprenem sense problemes tècniques d'identificació i utilització en textos breus, però això no té repercussió en els textos que ells elaboren. El manteniment de la referència és complicat en escriptors immadurs que no es posen en el lloc de la persona que els ha de llegir (el que passa és que ningú els hi llegeix realment, plantejats, com ho estan, en situacions comunicatives irreal).

El fet es que identificar problemes anafòrics és bastant complicat per a la majoria de l'alumnat. Hem d'aconseguir que el percebin des de fora, fent un esforç d'objectivació, que siguin capaços de posar-se com un lector objectiu del seu text, única manera de localitzar aquests problemes. Quan es localitzen, la troballa prové gairebé sempre d'un altre alumne i després quedarà el proposar una solució al error. En aquest cas no basten repertoris que mostrin diferents possibilitats com és el cas dels connectors. La guia del professor, abans que l'alumne reescrigui el text s'ha demostrat fonamental. Segons diu Liliana Tolchinsky:

“ Podem explicar metalingüísticament les relacions entre les formes lingüístiques i les situacions extralingüístiques, però no les intralingüístiques.”

Les línies de treball en aquest tema estan plenes d'interrogants per als autors.

La gramàtica a l'aula: el coneixement del codi.

Estan a favor d'una cultura gramatical escolar, però no a través d'un concurs d'etiquetatge. Aquest nivell morfosintàctic és difícil de lligar a la compsió de textos i sembla requerir un estudi relativament autònom. Una metàfora sintetitza el pensament de l'autora sobre com plantejar l'aprenentatge gramatical: puc no saber el mecanisme de l'embragatge, però sí que hauria de saber utilitzar-lo bé, si és que vull conduir. Proposa un metallenguatge que es negocia amb l'alumnat en les interaccions amb ells (per què no mantens la 3ª persona ?, per exemple). El metallenguatge que es nega es aquell que suposa una barrera per a la majoria de l'alumnat.

Aprendre gramàtica. Anna Camps.

Des d'orientacions generativistes, Peytard i Genouvrier parlen de *gramàtica implícita* (competència lingüística) i *gramàtica explícita*, que és la que l'ensenyament escolar propicia. No obstant no es fàcil basar una pedagogia gramatical en allò que els parlants ja saben: coses que els parlants ja saben no estan encara formalitzades, o les formalitzacions són massa complexes, la competència ling. s'està construint, etc.

En els treballs sobre l'activitat metalingüística es planteja el problema bàsic entre saber no conscient i conscient.

L'activitat metalingüística.

El tema presenta alguns problemes teòrics relatius al nivell de consciència implicat en l'activitat metalingüística; si és específica o un dels nivells de la competència metacognitiva, etc. Jakobson parla de la *funció metalingüística* quan el referent del missatge és el mateix codi.

Culioli planteja que l'activitat metaling. pot ser no conscient i conscient; aquesta última pot ser verbalitzada en termes comuns i sistematitzada en models formals.

S'ha investigat l'activitat metaling. en situacions d'interacció verbal:

- En l'aprenentatge de segones llengües entre parlants competents i aprenents o només entre aprenents.
- En tasques de composició escrita, que si es plantegen com a situacions comunicatives promouen l'ús de la llengua en funció metaling., encara que el nivell d'explicitació verbal acostuma a ser molt baix.

Bereiter i Scardamaglia han investigat l'activitat metaling. durant el procés de revisió d'un text. Avaluat un text implica saber distanciar-se d'ell i prendre'l com a objecte de valoració. Hi ha una fase de detecció de l'error i una fase de diagnòsi que permet analitzar el problema detectat i fer una substitució. Segons Bartlett en una recerca, mentre que la detecció va lligada a la comprensió del significat, la correcció implica manejar diferents possibilitats i, per tant, un coneixement explícit de formes gramaticals.

La conversa metaling. que es dona en situacions de composició escrita o revisió esdevé un instrument d'aprenentatge, ja que, en la hipòtesi vigotskiana, el saber és primerament social i compartit per poder esdevenir saber individual.

L'objecte de l'activitat metaling. es situa en el nivell discursiu, textual i lèxic. Els adolescents no argumenten sobre aspectes sintàctics i morfològics. Es fan necessàries més investigacions en aquest tema.

Els conceptes gramaticals dels aprenents.

Cita Camps com a especialment important la investigació de Kilcher-Hagedorn, Otenim-Girard i de Weck (1987). Les conclusions conformen la hipòtesi que "les representacions gramaticals dels alumnes no són el reflex fidel de les informacions teòriques ben diferents que se'ls transmeten. No aprenen els conceptes tal i com se'ls ensenyen, sinó que els filtren a través de procediments propis. En la investigació de Camps i el seu equip sobre el pronom personal amb alumnes d'ESO es desprenen més que conclusions hipòtesis que cal investigar amb més profunditat:

- Saben poques coses i en els pocs sabers es barregen nivells de coneixement diferents: sabers específics escolars, sabers fruit de la seva reflexió, sabers elaborats per ells a partir d'inferències més o menys fonamentades...
- Les estratègies per identificar la categoria gramatical dels mots són molt diverses i sovint sense contacte les unes amb les altres. Es basen en aspectes de forma, significat, la relació amb un paradigma memoritzat, etc.
- Tots els alumnes manifesten entre altres coses:
 - ◆ Dificultats per separar text i realitat: el nom *noia* és la noia real.
 - ◆ La visió linial de la relació entre les paraules: cada mot amb el que precedeix o segueix.

- ◆ Tot i que no va ser l'objectiu de la investigació, l'alumnat expressa que va aprendre a través de les converses, de la interacció amb l'adult. La qual cosa ens porta a la idea que cal revisar la metodologia d'ensenyament.

Camps reflexiona en la relació entre conceptes espontanis i científics i diu que tots dos són representacions generalitzades sobre la realitat. L'ensenyament de la gramàtica ha de basar-se en els primers per arribar a construir els segons en un nivell adequat als objectius escolars.

Tres reflexions finals

- Qualsevol activitat de reflexió o manipulació d'elements verbals ha de basar-se en l'ús d'aquests elements en el discurs.
- La sistematització de conceptes a través d'activitats de manipulació i verbalització.
- És fonamental que els alumnes parlin de la llengua cooperativament entre ells o en converses amb l'adult.
- Caldria reflexionar més en el tema de l'articulació entre nivell d'ús i de reflexió gramatical.

Treballem l'oració Felipe Zayas

El canvi d'orientació en l'ensenyament de la gramàtica no ens ha de portar a abandonar el coneixement explícit de certs aspectes del codi de la llengua, aquells que formen part del “ bagatge cultural bàsic “ d'una persona.

Zayas planteja que “ la reflexió gramatical és inexcusable en les activitats de comprensió i de composició de textos.” Per explicar el significat de moltes paraules s'ha de fer referència a mecanismes morfològics i la comprensió d'enunciats complexos demana plantejar-se la seva organització sintàctica, certs gèneres textuais presenten determinades característiques lingüístiques, etc.

A l'autor de l'article li preocupa com abordar la sistematització d'alguns coneixements gramaticals a l'últim curs de l'ESO. La competència metaling. de la majoria de l'alumnat és molt insuficient com a conseqüència d'un aprenentatge dogmàtic de la gramàtica i d'activitats d'etiquetatge i no precisament de manipulació d'elements gramaticals. Per això han calgut dues fases: examinar i remodelar coneixements previs i orientar en la construcció de conceptes bàsics.

Reconeixement del subjecte de l' oració i explicació del concepte.

S' intenta que l'identifiquin però també que puguin localitzar i reparar errors de concordança entre verb i subjecte. La majoria d'alumnes era capaç d'identificar el subjecte en oracions del tipus *Dimite el jefe de policía de Miami por su actuación en el caso Elián*. Pero cuando la oración era *No le importan las burlas de sus amigos*, les respostes eren “ le “, “él”, “ no tiene”, “está omitido”, incluso “sus amigos”.

Això és perquè des d'els primers cursos de primària s'identifica el subjecte com a “agent“, algú que fa alguna cosa. Segons Zayas l'únic criteri és la concordança en nombre i persona.

Zayas proposa una sèrie d'activitats per tal de restaurar aquest concepte, tals com:

- ◆ Distingir en un conjunt de titulars de premsa els subjectes que es poden identificar amb “ agents “ i els que no segueixen aquets esquema.
- ◆ En els casos en que subjecte no es pot identificar amb agent, concloure la necessitat d'un criteri diferent per identificar el subjecte.
- ◆ Comprendre la explicació del professor sobre la concordança entre subjecte i verb i establir aquesta noció com a criteri per identificar el subjecte. Aplicar-ho als casos de l'activitat anterior que hagin presentat més dificultats.
- ◆ Ampliar els casos de subjecte a oracions impersonals i subjectes el·líptics.
- ◆ Redactar un text que posi de manifest els aprenentatges realitzats i revisar i reparar el text tot seguint les anotacions del professor.

Treball amb els complements del verb: pg 125.