

La terminologia gramatical a l'ensenyament

ANNA CAMPS
XAVIER FONTICH
Grup GREAL¹
Universitat Autònoma de Barcelona

Resum

Als anys setanta i vuitanta del segle passat, l'ensenyament va adoptar la terminologia lingüística dels models lingüístics teòrics amb l'objectiu de compensar la manca de claredat de la terminologia gramatical. Aquesta adopció es va fer precipitadament i això va provocar un retorn a la terminologia tradicional, ja consolidada, amb només algunes incorporacions terminològiques. La *Gramàtica de la llengua catalana* de l'Institut d'Estudis Catalans (GIEC) constitueix un suport imprescindible perquè les noves incorporacions es facin amb un major coneixement de causa. Entre els aspectes més positius destaca l'organització raonada dels conceptes referits a la morfologia i a la sintaxi i la consolidació de conceptes i termes que ja s'havien anat adoptant a l'escola. Potser el més rellevant és la delimitació dels criteris formals i semàntics en la definició de les categories sintàctiques. Hi ha també algunes qüestions problemàtiques en relació amb l'ensenyament: 1) algunes qüestions referides a propostes terminològiques de la GIEC que no coincideixen amb el que és usual a l'escola, 2) alguns problemes terminològics relacionats amb les altres llengües escolars, i 3) alguns aspectes que la gramàtica no tracta i que són imprescindibles en el desenvolupament dels currículums escolars.

PARAULES CLAU: activitat metalingüística, ensenyament de la gramàtica, terminologia gramatical a l'ensenyament, terminologia gramatical i currículum.

1. Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües.

Abstract: Grammar terminology in education

In the 1970s and 1980s, education adapted linguistic terminology from theoretical linguistic models in order to compensate for the lack of clarity of traditional grammatical terminology. This adoption was made without careful consideration and led to a return to this same traditional terminology, which in spite of everything was already consolidated, and to the incorporation of only a few terminological options. The *Gramàtica de la llengua catalana* (Grammar of the Catalan Language) of the Institut d'Estudis Catalans (GIEC) is now an indispensable support because new additions are made in a better-informed way. Among the most positive aspects, the reasoned organization of the concepts referring to morphology and syntax and the consolidation of concepts and terms that had already been adopted in schools stand out. Perhaps the most significant aspect is the delimitation of formal and semantic criteria in the definition of syntactic categories. However, there are still some unresolved problematic issues in relation to education: 1) questions related to terminological grammar proposals that do not coincide with what is usual in schools; 2) terminological problems related to other school languages, and 3) aspects which grammar does not address and which are essential in the development of school curricula.

KEYWORDS: metalinguistic activity, grammar teaching, grammar terminology in teaching, grammar terminology and curriculum.

INTRODUCCIÓ

La terminologia lingüística a l'ensenyament, especialment la referida a la sintaxi, va experimentar una època turbulenta i caòtica en els anys setanta i vuitanta arran de la incidència que hi van tenir els termes utilitzats pels models estructuralistes i generativistes, diversos i canviants en el temps. L'adopció per part de l'escola de molts dels nous termes venia donada per la consciència generalitzada que tenia el professorat de la inadequació explicativa dels termes que la denominada *gramàtica tradicional* havia consolidat a l'escola i per la falta de rigor de les definicions que proposava. Els nous termes aportaven un punt de vista que es percebia com homologable científicament. Però l'adopció es va fer sense consens, amb precipitació i a partir de pressupòsits teòrics contraposats, que reflectien les diferents orientacions de la recerca a les universitats, no sempre lligada a les necessitats de l'escola de disposar d'un model que permetés donar compte dels fets lingüístics des del punt de vista de l'ensenyament de les habilitats discursives dels estudiants.

Sortir d'aquella situació va representar, en els camps de la morfologia i la sintaxi, tornar en certa manera als termes de la gramàtica tradicional, els acceptats comunament, amb algunes incorporacions o innovacions que han estat duradores i força generalitzades (per exemple, la introducció de categories com *determinant* i *quantificador*, entre d'altres). Molts escrits de lingüistes han anat orientant

algunes opcions que s'han adoptat a l'escola. No podem oblidar els nombrosos treballs que, posant el punt de mira en l'ensenyament, han ajudat a endreçar el caos terminològic d'aquells anys en l'ensenyament de la gramàtica (Rigau i Bruccart, 1997; Hernanz, 1997; Macià i Solà, 2000, entre d'altres). De tota manera, mancava el suport de l'autoritat normativa, que constituís una referència segura per als docents i per als autors de materials escolars. La *Gramàtica de la llengua catalana* de l'Institut d'Estudis Catalans (a partir d'ara, GIEC) és, sens dubte, aquest suport imprescindible que molts esperàvem des de feia temps. I, tanmateix, ser el punt de referència imprescindible no vol dir que no calgui posar en consideració quina és la terminologia adequada per als diferents nivells de l'ensenyament i, sobretot, quin és el lloc que la preocupació terminològica ha d'ocupar en la reflexió sobre l'ensenyament de la gramàtica a l'escola obligatòria.

Per això, abans de parlar d'algunes aportacions de la GIEC a la terminologia gramatical a l'ensenyament primari i secundari, voldríem fer una reflexió que considerem imprescindible, sobretot perquè en moltes ocasions el debat sobre la gramàtica a l'escola s'ha enfocat a la discussió terminològica sense posar l'accent en els conceptes que els termes vehiculen i en els processos de conceptualització subjacents a l'ús dels termes.

A. R. Luria, psicolingüista rus, va aprofundir en la relació entre mot i concepte (Luria, 1980). Posem-ne un exemple: un infant que aprèn a parlar i diu «gat» té un concepte que es podria correspondre amb «animal de quatre potes, amb pèl gris, suau que es passeja per casa, menja pinso i té un lloc per fer les seves necessitats». És evident que aquest infant, fora de casa, veurà més gats, no tots ells de color gris, alguns dels quals mengen restes de menjar i volten pels carrers, etc. El seu concepte de gat s'ampliarà i li permetrà de distingir entre gats i gossos, per exemple. Més tard, quan vagi a l'escola aprendrà que un gat és un animal mamífer, de l'ordre dels felins, la qual cosa l'acosta al lleó —tan diferent!— i, en canvi, l'allunya dels gossos, amb els quals té algunes semblances. El concepte subjacent al mot *gat* ha evolucionat malgrat que el mot sigui el mateix.

Molts termes que s'utilitzen en els primers anys de l'escolaritat i que són imprescindibles per parlar de l'escriptura i de la llengua escrita, que els infants estan aprenent, comparteixen la mateixa característica dels mots i conceptes de la llengua. Els infants parlen, per exemple, de verbs, els aprenen a conjugar, en distingeixen molts en els textos, però el concepte que tenen d'aquesta categoria no és coincident amb el que defineix la lingüística. Sovint l'associen a acció, tot i que molts dels verbs que utilitzen i fins i tot identifiquen no tenen aquest significat. A vegades, aquests conceptes primers es fossilitzen i no permeten aprofundir en el coneixement gramatical. Els termes habituals apresos primer lligats a uns conceptes molt generals i de contingut parcial (e. g., adjectiu com a qualitat) revelen la seva limitació per conceptualitzar de manera més fina la realitat dels usos. La missió de

l'escola hauria de consistir a anar fent conscients els alumnes d'aquest decalatge entre el primer concepte que han elaborat i la complexitat conceptual que amaga el terme lingüístic i que es fa evident en la gran diversitat que es manifesta en l'ús.

Constaten el mateix fenomen recerques sobre el subjecte i el pronom, conceptes d'una enorme complexitat com es manifesten en els estudis del grup GREAL sobre els processos d'aprenentatge (e. g., Camps *et al.*, 2001; Notario, 2001; Gonzalvo i Camps, 2003). En relació amb el concepte *pronom*, apuntarem només una de les observacions fetes. Un dels problemes detectats va ser que alguns alumnes, en les explicacions que donaven sobre l'exercici d'assenyalar els pronoms personals d'un text, tenien dificultat a l'hora d'identificar el referent dels de tercera persona perquè el seu concepte *persona* es corresponia amb el de «individu de l'espècie humana». És a dir, com es va veure a les entrevistes posteriors, donaven a aquest terme el significat que té el mot en la llengua comuna i no el que té en la descripció del sistema gramatical. El mateix passava amb el terme *referència* ('referir-se a'), al qual donaven el significat de 'parlar de' (e. g., «A qui et refereixes quan dius que és un mentider?»).

Per reflexionar sobre la dificultat d'usar com a termes mots que poden pertànyer també al llenguatge comú hem de considerar els diferents contextos en què funcionen aquests mots. Cabré (1992) defensa que els termes són unitats polièdriques que, com els mots de la llengua, se situen en el marc comunicatiu i social de la terminologia, que funciona en contextos científics específics. Segons aquesta autora, el caràcter específic dels termes radica tant en els aspectes pragmàtics com en el mode de comunicació. En aquest sentit, una explicació possible de la dificultat de comprendre la tercera persona quan es refereix a una cosa o a una entitat abstracta pot ser la dificultat dels escolars per situar-se en un pla comunicatiu diferent del comú, en un pla científic.

L'aprenentatge dels termes gramaticals implica, doncs, per als alumnes situar-se en un nou context que requereix un nivell d'abstracció més alt, en el qual els termes no són paraules aïllades que remeten a una realitat externa, sinó que formen part d'un sistema, d'un model elaborat socialment (Vygotsky, 1987; Miller, 2011), per donar compte en aquest cas dels fenòmens lingüístics. Caldrà situar-se en aquest nivell d'abstracció, en aquest nivell de l'aprenentatge dels conceptes científics, per comprendre els conceptes subjacents als termes. Culioli (1990) parla de tres nivells d'abstracció quan fa referència als aspectes cognitius de la funció metalingüística de la llengua. Es planteja l'activitat del llenguatge com a objecte de la lingüística i considera la llengua com un sistema de representació mental. Distingeix tres nivells de representació: *a*) les representacions que organitzen la nostra experiència, com a operacions psicològiques del parlant, *b*) les representacions lingüístiques que són traces de l'activitat d'aquest nivell *a* i es concreten en formes lingüístiques, i *c*) les representacions metalingüístiques de

les formes del nivell *b*, construïdes de forma explícita pel lingüista. Passar del nivell *b* al *c* és el resultat d'un treball específic d'aprenentatge en què els conceptes adquireixen valor en el marc d'un model que serveix d'instrument per comprendre la representació del nivell *b*, és a dir, la llengua. També des dels estudis de la psicologia del llenguatge i de la psicolingüística s'ha distingit entre conceptes espontanis, inherents a l'ús de la llengua, i conceptes científics propis de cada àmbit de la ciència, que només s'adquireixen a través de l'aprenentatge intencional. Recordem els treballs de Vygotsky (1987) i de Cassirer (1944), per exemple.

Culioli, a més, distingeix entre *activitat metalingüística* i *metallenguatge*. Per a ell, el metallenguatge pertany al nivell *c*, és a dir, al nivell formal de representació de l'operació efectuada pel lingüista amb l'objectiu d'oferir un model dels fenòmens verbals. Aquesta distinció és la que manté també el grup GREAL, que ha orientat la seva recerca a l'activitat metalingüística en el procés d'aprenentatge de la llengua; tot i que, a diferència d'aquest autor, considera que aquest tipus d'activitat es desenvolupa durant tot el procés d'adquisició i d'aprenentatge de la llengua i que es pot dur a terme amb la utilització del llenguatge comú (Camps, 2000; Fontich, 2016). La distinció entre *activitat metalingüística* i *metallenguatge* pot contribuir a entendre els processos diversos que es poden seguir a l'escola per ensenyar i aprendre els conceptes gramaticals i els termes necessaris per a una activitat metalingüística de nivell alt.

De tot el que hem dit se'n desprèn que *mot* i *concepte* no són equivalents. Com tampoc no ho són *terme* i *concepte*. El professorat n'ha de ser conscient. La concepció de la relació biunívoca entre terme i concepte molt lligada a una visió taxonòmica de les categories i les funcions, basada en definicions tancades i excloents com la que sovint predomina en els materials escolars (Coronas, 2014; Torralba, 2014; Martí, 2015) no és compatible amb una visió cognitiva de les fronteres difuses entre conceptes (Cuenca i Hilferthy, 1999), i tampoc no ho és amb la visió polièdrica dels termes que proposa Cabré, com hem vist. En la nostra opinió, la visió dúctil i modelitzada de la redacció de la GIEC —amb expressions com ara «existeixen força casos», «en certs sintagmes», «aporta un matís», «molt proper al complement directe», «hi ha una sèrie de verbs transitius que...», «en general», «es poden comportar com a», etc.— pot ajudar a treballar la idea de categories difuses i, per tant, una visió no taxonòmica. Aquesta és, al nostre parer, una de les aportacions rellevants de la GIEC.

QUÈ POT FER L'ESCOLA I COM POT AJUDAR-HI LA GIEC?

Les preguntes que des d'un punt de vista didàctic es pot formular l'escola són diverses: què es pot fer per promoure el procés de conceptualització del llenguatge?, com cal abordar-lo en cada situació d'ensenyament i al llarg de l'escolaritat?,

com s'ha d'anar donant un contingut científic als termes que s'estan aprenent?, i com es pot atribuir un terme a les observacions sistemàtiques que es van fent sobre els fets de llengua que s'exploren a l'aula? Aquestes són qüestions que hem abordat sovint (Camps i Milian, 2017; Camps i Ribas, 2017; Fontich i García-Folgado, 2018). Ara només aportarem alguna reflexió per mostrar camins possibles per acompanyar els infants en el procés de construcció dels conceptes gramaticals.

A l'escola es poden donar dos camins diferents:

a) Per necessitat de comunicació en l'aprenentatge de la llengua (per exemple, Gil i Bigas, 2014) des de molt aviat es fan servir mots que s'acosten als termes que també s'utilitzen en els estudis gramaticals: *nom, verb, article, frase, adjectiu*, etc.; per als infants, a l'inici de l'aprenentatge de l'escriptura l'article és un mot petit que es posa davant dels noms; els noms serveixen per parlar de les coses; els verbs parlen d'accions, etc. L'aprenentatge haurà de partir d'aquests preconceptes (en termes piagetians) per anar-los omplint d'un significat cada vegada més precís. Aquest és un dels grans problemes que l'ensenyament gramatical té plantejats: com s'ha de fer?, com es pot anar progressant en aquest camí?

b) D'altra banda, pot passar que els alumnes vagin elaborant un concepte i encara no en coneguin el terme corresponent. Fontich i Giralt (2014) presenten una tasca en què uns alumnes de sisè de primària han d'identificar complements de noms (CN) en un fragment de text propi. En el següent diàleg se centren en l'oració «Farem una excursió a Port Aventura que segur que ens agradarà a tots»:

1. Pablo: aquí seria «excursió», no?, el nucli?
2. Maria: «farem una excursió a Port Aventura que segur que ens agradarà a tots».
3. Pablo: «farem una»... «a Port Aventura»... perquè «farem una excursió a»... jo diria que és «excursió»... porque esto es un complemento de otro nombre... ¿qué excursión haremos? A Port Aventura.
4. Maria: tienes que poner «que segur que ens agradarà» porque es «que segur».

S'hi observa una bona intuïció d'un dels nens sobre una estructura amb un verb lleuger i un nom proper als deverbals, nom que expressa moviment: *excursió*. El nen «veu» d'alguna manera que la definició de CN que els han donat no acaba d'encaixar en l'estructura observada; en canvi, el que fa la nena és defensar allò que sí que encaixa amb el que els ha estat explicat. Podem dir que el concepte de complement del nom d'ambdós nens no és coincident: el nen s'acosta a un concepte que pot permetre aprofundir l'estructura sintàctica en què alguns noms, com ho fan també la majoria de verbs, seleccionen arguments.

Considerem, doncs, que en l'ensenyament de la gramàtica cal transitar els dos camins: a) del terme al concepte, en què el contingut conceptual lligat a cada

un es va fent més complex i precís, i *b*) del concepte al terme, en què la detecció d'una realitat lingüística observada acaba finalment per tenir un nom per denominar-la. No amagarem, però, les dificultats d'aquests camins a l'escola.

Aportacions de la GIEC

Hem apuntat ja algunes aportacions de la GIEC a l'ensenyament i, sobretot, als ensenyants que l'han de planificar. Hem indicat que no consisteixen només en una terminologia comuna com dèiem a l'inici. Llegida en profunditat, la GIEC ofereix al professorat i als elaboradors de materials un marc que permet delimitar quins conceptes són centrals, per als quals és millor disposar d'un terme, i quins conceptes poden ser simplement vies de reflexió que ajudin en l'observació dels fets lingüístics.

Una de les aportacions rellevants que permeten abordar aquesta via de la reflexió és la confluència dels criteris formals i els semàntics en la descripció de les formes gramaticals. Posem-ne un exemple: la classificació dels verbs en transitius i intransitius. La primera definició dels verbs transitius diu que ho són aquells que «prototípicament seleccionen dos arguments: un d'extern que fa la funció de subjecte i un altre d'intern que forma part del predicat i que fa de complement directe» (§ 21.1). La definició distingeix les funcions semàntiques de les sintàctiques, que serien la projecció sintàctica (que pot ser diversa) en l'oració. Aquest enfocament és d'un gran rendiment a l'escola, per exemple en parlar de la passiva. Si anem a § 23.2.1.1*b*, hi trobem una prolixa descripció de casos en què els verbs transitius poden tenir un valor absolut o bé tenir el complement directe (CD) sobrentès. No cal que els alumnes s'aprenguin d'entrada els conceptes i termes que s'utilitzen al llarg de l'apartat (verbs estatius, verbs de creació, verbs d'afectació psicològica, verbs intransitius, valor referencial, etc.). Es tracta més aviat de considerar quins d'aquests termes poden ser més rendibles per explicar aquesta casuística i per reflexionar sobre l'ús de la llengua. En aquest sentit, la descripció és sens dubte una ajuda molt gran per als professors a l'hora de plantejar i orientar activitats de reflexió que es basin en les diferències tant de significat com de situacions d'ús segons si el verb porta o no el complement directe, o si es pronominalitza. Hi ha experiències escolars publicades que es fonamenten en aquestes distincions.

Zayas (2001) proposa un exercici a partir del diccionari en què els alumnes descobreixen els diferents significats de verbs com *tractar* en relació amb els arguments que selecciona. Fontich (2006) demana als alumnes de classificar una sèrie de verbs segons el tipus de complement en usos concrets. Una de les primeres observacions que fan els alumnes és que hi ha verbs que poden portar CD o no portar-ne i que això té conseqüències en el significat del verb. Aquest tipus d'activitat permet entendre els conceptes *transitivitat* i *intransitivitat* més enllà d'una

definició universal descontextualitzada, fent, però, que la definició inicial constitueixi una base per ser enriquida i ampliada progressivament amb la reflexió sobre els usos. Es construeix així la idea que les classificacions gramaticals no són taxonòmiques, sinó que tenen fronteres difuses que es manifesten en els usos i el significat dels mots. L'ensenyament de la gramàtica que proposa el grup GREAL, basat en l'activitat metalingüística dels estudiants, pot beneficiar-se en gran mesura del tipus de descripcions que fa la GIEC.

Un segon exemple pot ser el dels denominats *verbs inacusatius*. El terme pot resultar força transparent per als lingüistes, però no ho és en absolut per als alumnes que no han estudiat cap llengua que tingui flexió de cas. Els alumnes, a més, cometen molts errors en la identificació del subjecte en oracions que els contenen. De tota manera, poden entendre molt bé que hi ha un grup de verbs intransitius que es construeixen amb el subjecte posposat al verb i que en aparença, si no fos per la concordança, aquest subjecte podria semblar el complement del verb. Els alumnes acaben sent conscients d'aquestes construccions, però potser no cal que des d'un inici n'aprenuin el terme corresponent per designar-les. Coneixen el fenomen, tenen un concepte lligat a un comportament especial d'alguns verbs, però no el terme. Caldrà calibrar en quin moment és convenient d'introduir un terme per designar aquest subconjunt de verbs intransitius.

Amb tot, volem destacar que disposar d'una terminologia ben establerta no resol per ella mateixa els problemes greus que té l'ensenyament de la gramàtica. Ara bé, com dèiem, és un suport important i diríem que imprescindible, sobretot per als que elaboren materials escolars, que fins fa ben poc no disposaven d'una base terminològica compartida.

ALGUNES QÜESTIONS PROBLEMÀTIQUES

Hi ha també algunes qüestions problemàtiques en relació amb l'ensenyament. En destacarem tres: 1) propostes terminològiques de la gramàtica que no coincideixen amb les altres llengües escolars o amb les que determina el *Diccionari de la llengua catalana* de l'Institut d'Estudis Catalans (DIEC), 2) la definició indirecta i dispersa d'alguns conceptes sintàctics, i 3) alguns aspectes que la gramàtica no tracta i que són imprescindibles en el desenvolupament del currículum escolar.

1) Propostes terminològiques de la gramàtica

a) Discrepàncies en els termes utilitzats en la GIEC i en el DIEC: determinants i quantificadors

La gramàtica dedica tot un apartat als determinants (§ 16), entre els quals inclou els articles definits i els indefinits, els demostratius i els possessius; en canvi,

el diccionari no utilitza el terme *determinant*, sinó que classifica els articles com a tals i els possessius i els demostratius com a adjectius. En els materials escolars, el més comú és denominar-los tots *determinants*. Per altra banda, els *quantificadors* numerals (cardinals, fraccionals, multiplicatius, col·lectius i ordinals), quantitatius i indefinits figuren en un apartat diferent. En el diccionari, en la funció nominal, es denominen *adjectius* (alguns tenen també entrada en la seva forma invariable d'adverbis). En alguns materials escolars, els quantificadors es consideren determinants del nom, tot i que darrerament sovint ja es distingeixen com una categoria en si mateixos.

b) Diferència entre els termes utilitzats en català i en castellà: l'exemple dels noms dels temps verbals

El paral·lelisme entre els sistemes verbals del català i del castellà dificulta en gran manera que els alumnes els hagin de donar noms diferents en una i altra llengua. Si bé és cert que les denominacions s'han simplificat en català, la dificultat continua essent rellevant en els temps del passat de l'indicatiu, especialment perquè són objecte específic d'ensenyament. L'estudi de la correlació dels temps verbals és un element bàsic en el treball sobre els textos narratius com mostren nombroses experiències i recerques publicades recentment (e. g., Camps i Ribas, 2017).

2) Problemes relacionats amb la definició d'alguns termes que s'utilitzen

La GIEC utilitza termes dels quals en pressuposa la definició o l'explicació general. Posem-ne un exemple: el terme *deverbal* aplicat a noms derivats de verbs apareix al llarg de § 14.3.1, on es detalla el comportament especial d'aquests noms, que seleccionen arguments com ho fan els verbs dels quals provenen. Aquest focus de reflexió és extraordinàriament productiu als cursos de secundària per reflexionar sobre la diversitat de significats del que a les gramàtiques escolars es denomina simplement *complement del nom* (e. g., Fontich, 2014). El problema és que aquest comportament no és exclusiu dels *deverbals*, com s'explica a § 14.4. Però quan es fa la classificació a § 14.4.1 de les classes de noms que seleccionen complements no queda clar quins es poden denominar *deverbals* i quins no i, per tant, quin és l'abast del terme (que a l'índex analític apareix referenciat de manera confusa).

Segurament aquest no és cap problema per als lingüistes de professió, però ho pot ser per a un docent que vulgui tenir una síntesi clara d'aquesta qüestió. En aquest sentit, la feina d'aquest darrer a l'hora de valorar com treballar l'observació de la llengua serà diversa:

— Decidir si el terme cal (i si és que sí, en quin moment): per exemple, *inacusatiu* per explicar *arribar*; *verb psicològic* i els diversos tipus per explicar *agradar*; *argument* per explicar els noms *deverbals* (*inauguració*) i de representació

(*retrat, llibre*); *verb lleuger* per explicar construccions complexes amb noms verbals o de representació, etc.

— Decidir què fer en qüestions que la mateixa GIEC explica de manera clara, però amb una certa confusió pel que fa a l'abast del terme, com el cas dels noms que seleccionen complements.

— Identificar en quins moments pot ser pedagògicament rendible suscitar la reflexió, connectant qüestions que a la gramàtica no apareixen connectades explícitament. Aquest punt ens porta a la darrera qüestió que voldríem plantejar.

3) Aspectes que la gramàtica no tracta i que són imprescindibles en el desenvolupament del currículum escolar

Com hem dit al començament, durant els anys setanta i vuitanta l'ensenyament de la llengua va experimentar una crisi que es va manifestar no únicament en la revisió dels pressupòsits de la gramàtica tradicional i els intents d'adoptar com a referents els models estructuralistes i generativistes que posaven l'accent en els aspectes formals de la gramàtica, sinó també en la necessitat d'enfocar la classe de llengua a promoure el desenvolupament del que, en els anys noranta, es va anomenar de forma ja generalitzada *habilitats lingüístiques* (parlar, escoltar, escriure i llegir) (Camps, 1986; Vila, 1994).

Els referents per a l'ensenyament de la llengua es van ampliar i l'atenció es va dirigir a les recerques sobre els processos lector i escriptor i als estudis del text i del discurs sotmesos també a la incertesa terminològica i a l'excessiva simplificació quan es transposaven a l'escola (Camps, 1994; Colomer i Camps, 1990). Un dels aspectes que no s'han resolt encara és el de la relació entre els coneixements gramaticals i el domini de l'escriptura. Com remarquen Charolles i Combettes (2001), entre gramàtica i discurs hi ha hagut històricament una dissociació, que no s'ha salvat encara. L'estudi disjunt de la sintaxi i del discurs es reflecteix en els manuals escolars. La tendència general és considerar la sintaxi de manera autònoma com si no tingués res a veure amb els discursos reals que es produeixen.

Ens sembla sense discussió que les formes que adopta l'oració depenen d'aspectes que venen condicionats per les intencions dels parlants i pels contextos discursius. Aquest és un dels punts forts de la relació entre sintaxi i discurs que pot evitar la dissociació: tota la llengua en ús (que és la llengua realment existent) en tots els seus nivells d'organització és dependent del context (Vila, 1994). En aquest aspecte, la GIEC és un instrument que permet abordar les formes de la llengua, especialment les que afecten la sintaxi, des del punt de vista del text, del discurs i de l'enunciació. Així, per exemple, la tematització apareix relacionada amb fenòmens sintàctics com l'estructura informativa tema-remà, el focus i, per descomptat, la dixi, la modalització, l'anàfora, els connectors interfràstics, etc.

Ara bé, els conceptes i termes relacionats amb el text, el discurs i l'enunciació apareixen dispersos entorn de les categories i funcions que organitzen l'apartat de la sintaxi. El professorat quan, en moments determinats del desenvolupament del currículum, vol abordar-los com a centre del treball a l'aula té força dificultats per fer-ne una síntesi (quins elements lingüístics són d'íctics?, de quina manera el parlant pot modelitzar el seu discurs?, etc.). No hi ha una proposta terminològica ordenada de termes en aquests àmbits, la qual cosa no facilita al professorat el trànsit de nocions plantejades separadament des del vessant oracional, però que tenen una clara connexió quan es treballen des del vessant discursiu (e. g., en relació amb la progressió temàtica) (vegeu Zayas i Rodríguez-Gonzalo, 1994, com a intent pioner de resoldre aquests aspectes per al castellà).

Podem posar-ne alguns exemples:

— L'orientació sintàctica de la gramàtica té una primera manifestació en l'adopció del terme *oració* per referir-se a la unitat mínima de comunicació. No hi apareixen, m'imagino que voluntàriament per part dels autors —els termes *frase* i *enunciat*, que, en canvi, sí que apareixen a la gramàtica de la Real Academia Española (RAE) i que Brucart (2000) proposa com a terminologia per a l'ensenyament secundari. En una exploració de textos sobre ensenyament de la gramàtica que tracten aquest tema, Milian i Camps (en un treball no publicat) van observar que s'hi utilitza prioritàriament el terme *oració*, però sovint apareix també el terme *frase* per referir-se al mateix tipus d'entitat lingüística i, més esporàdicament, el terme *enunciat*. A l'escola es demana als infants que escriguin «frases», quan es vol que escriguin unitats que continguin tots els elements propis d'una oració gramatical. S'escriuen, les oracions? O són només unitats abstractes com ho són els fonemes o els morfemes?

— A l'índex analític apareixen tres referències al terme *tema*: es defineix de manera general a l'apartat § 5.4.1, en què es parla directament de l'estructura informativa de l'oració, però també apareix a § 33.2, en què es parla d'informació coneguda i d'informació nova, i a § 33.2.3, associat a un concepte que ens sembla més aviat propi de la llengua comuna: tema de la conversa o discurs (per altra banda, és que es tracten aquí aquests dos termes com a sinònims?).

— El concepte i el terme *modalitat* es relaciona a la GIEC amb l'oració (asserterativa, interrogativa, imperativa), i amb el verb, tot i que a § 24.7.1 indica que «la modalitat es pot assenyalar o matisar per mitjans lingüístics com ara els adverbis, els verbs i els predicats modals», i s'hi podrien afegir els adjectius, etc. La modalitat impregna qualsevol tipus de discurs i, per tant, es manifesta mitjançant una gran diversitat de recursos lingüístics; pensem, per exemple, en l'argumentació. La modalització és un fenomen propi del discurs que té diverses formes de realització.

CONCLUSIÓ

Volem acabar fent una síntesi del que hem destacat com a aportacions de la GIEC a la terminologia que es pot emprar en l'ensenyament de la llengua en relació amb l'objectiu de l'educació lingüística: ensenyar als alumnes a reflexionar sobre la llengua i facilitar-los instruments perquè ho facin. Ens hem referit a les següents:

1. La GIEC ofereix un marc terminològic comú que era necessari per als ensenyants i per als autors de materials escolars.
2. Ofereix una visió no taxonòmica de les categories i funcions gramaticals.
3. És un ajut per a un plantejament de la gramàtica centrat en l'activitat metalingüística, la qual cosa facilita la reflexió sobre el funcionament de la llengua sense que el terme i la seva definició hagin de precedir els conceptes.
4. En relació amb el punt 3, ofereix un marc per abordar l'aproximació progressiva a la complexitat dels conceptes gramaticals.
5. I, així mateix, permet, amb certes limitacions que hem indicat, analitzar l'oració des del punt de vista dels usos de la llengua relacionant l'àmbit sintàctic amb l'estructura informativa, amb les situacions enunciatives i amb el discurs.

BIBLIOGRAFIA

- BRUCART, J. M. (2000). «L'anàlisi sintàctica i la seva terminologia en l'ensenyament secundari». A: MACIÀ, J.; SOLÀ, J. (ed.). *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari: Propostes pràctiques*. Barcelona: Graó, p. 163-229.
- CABRÉ, M. T. (1992). *La terminologia: La teoria, els mètodes, les aplicacions*. Barcelona: Empúries.
- CAMPS, A. (1986). *La gramàtica a l'escola bàsica entre els 5 i els 10 anys*. Barcelona: Barcanova.
- (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- (2000). «Aprendre gramàtica». A: CAMPS, A.; FERRER, M. (ed.). *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó, p. 101-118.
- CAMPS, A.; MILIAN, M. (2017). «Una gramàtica per a l'ensenyament: característiques i objectius». *Caplletra*, núm. 63, p. 217-243. DOI: 10.7203/Caplletra.63.10400
- CAMPS, A.; RIBAS, T. (2017). *El verbo y su enseñanza: Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva*. Barcelona: Octaedro.
- CAMPS, A.; RIBAS, T.; MILIAN, M.; CASTELLÓ, M.; PÉREZ, F. (2001). «Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el pronombre personal». A: CAMPS, A. (coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión: Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, p.161-180.
- CASSIRER, E. (1944). *An essay on man: An introduction to a philosophy of human culture*. New Haven, CT: Yale University Press.

- CHAROLLES, M.; COMBETTES, B. (2001). «De la phrase au discours». A: GARCIA-DEBANC, C. [et al.] (dir.). *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège?* Tolosa: Delagrave, p. 117-141.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. (1990). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Edicions 62: Rosa Sensat.
- CORONAS, R. (2014). «Evaluative analysis of the instructional approach to studying syntactic coordination in ten secondary school textbooks». A: RIBAS, T.; FONTICH, X.; GUASCH, O. (ed.). *Grammar at school: Research on metalinguistic activity in language education*. Brusselles: Peter Lang, p. 75-110.
- CUENCA, M. J.; HILFERTHY, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- CULIOLI, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation: Opérations et représentations*. Tom 1. París: Ophrys.
- FONTICH, X. (2006). *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona: ICE-Horsori.
- (2014). «Grammar and language reflection at school: Checking out the whats and the hows of grammar instruction». A: RIBAS, T.; FONTICH, X.; GUASCH, O. (ed.). *Grammar at school: Research on metalinguistic activity in language education*. Brusselles: Peter Lang, p. 255-284.
- (2016). «L1 grammar instruction and writing: metalinguistic activity as a teaching and research focus». *Language and Linguistics Compass*, vol. 10, núm. 5, p. 238-254. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12184>
- FONTICH, X.; GARCÍA-FOLGADO, M. J. (2018). «Grammar instruction in the Hispanic area: the case of Spain with attention to empirical studies on metalinguistic activity». *L1-Educational Studies in Language and Literature*, núm. 18: *Working on grammar at school in L1 education: Empirical research across linguistic regions*, p. 1-39.
- FONTICH, X.; GIRALT, M. (2014). «Gramàtica i escriptura a sisè de primària: el complement del nom». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 64, p. 45-53.
- GIL, R.; BIGAS, M. (2014). «The use of metalinguistic terms in writing activities in early primary school classrooms». A: RIBAS, T.; FONTICH, X.; GUASCH, O. (ed.). *Grammar at school: Research on metalinguistic activity in language education*. Brusselles: Peter Lang, p. 141-172.
- GONZALVO, L.; CAMPS, A. (2003). «Els conceptes metalingüístics dels alumnes de secundària: el subjecte». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 31, p. 111-124.
- HERNANZ, M. L. (1997). «Teoria i descripció en l'anàlisi gramatical». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 11, p. 39-60.
- LURIA, A. R. (1980). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Fontanella.
- MACIÀ, J.; SOLÀ, J. (ed.) (2000). *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari: Propostes pràctiques*. Barcelona: Graó.
- MARTÍ, A. (2015). *La terminologia sintàctica bàsica en els manuals d'ensenyament del català i l'espanyol*. Tesi doctoral. València: Universitat de València.
- MILLER, R. (2011). *Vygotsky in perspective*. Nova York: Cambridge University Press.

- NOTARIO, G. (2001). «Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto». A: CAMPS, A. (ed.). *El aula como espacio de investigación y reflexión: Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, p. 181-193.
- RIGAU, G.; BRUCART, J. M. (1997). «Els temps verbals en espanyol i en català: sistemàtica i terminologia». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 12, p. 81-102.
- TORRALBA, M. (2014). «Verb tenses in primary school textbooks». A: RIBAS, T.; FONTICH, X.; GUASCH, O. (ed.). *Grammar at school: Research on metalinguistic activity in language education*. Brusselles: Peter Lang, p. 111-140.
- VILA, I. (1994). «Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística». A: LOMAS, C.; OSORO, A. (ed.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Madrid: Paidós, p. 31-54.
- VYGOTSKY, L. S. (1987). «Thinking and speech». A: RIEBER, R.; CARTON, A. (ed.). *The collected works of Lev Vygotsky*. Vol. 1. Nova York: Plenum, p. v i 285.
- ZAYAS, F. (2001). «L'activitat metalingüística: més enllà de l'anàlisi gramatical». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 25, p. 19-30.
- ZAYAS, F.; RODRÍGUEZ-GONZALO, C. (1994). «Reflexión gramatical y uso de la lengua». *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 2, p. 77-93.