



Gramàtica comparada a l'aula. Una proposta per als llibres de text¹

Ares Llop (Cardiff University), llopnayaa@cardiff.ac.uk

Anna Paradís (Universitat Autònoma de Barcelona), anna.paradis@e-campus.uab.cat

Anna Pineda (Universitat Pompeu Fabra), anna.pineda@upf.edu

RESUM

Aquest article presenta l'experiència de *Gramàtica comparada a l'aula*, que constitueix una iniciativa per introduir als llibres de text de llengua catalana de l'educació secundària obligatòria un enfocament de l'ensenyament gramatical a partir de la comparació del català amb altres llengües. Els materials que presentem han estat publicats en els llibres de text *Llengua Catalana i Literatura. Construïm* de l'editorial Cruïlla, de 1r a 4t d'ESO, en forma d'activitats addicionals a les pàgines dedicades a l'ensenyament de la gramàtica. Es tracta d'un projecte que pretén desvetllar l'interès dels alumnes pel funcionament de les gramàtiques de les seves llengües a través de la mobilització d'un seguit d'estratègies que van més enllà del saber teòric o de l'ensenyament mecànic de la gramàtica i que es nodreixen de la realitat de l'aula entesa com a espai multilingüe. La iniciativa parteix de l'explotació de les intuïcions i del patrimoni lingüístic dels alumnes com a coneixedors de diverses llengües per tal de captar l'atenció sobre diferents aspectes de la gramàtica, a partir d'exercicis basats en un ventall d'estratègies que inclou els parells mínims, la construcció d'exemples o l'anàlisi de seqüències agramaticals.

PARAULES CLAU

Gramàtica comparada, tipologies lingüístiques, català, materials didàctics, ensenyament de llengua, educació secundària

ABSTRACT

This paper presents an experience entitled *Gramàtica comparada a l'aula*, an initiative aiming to provide obligatory secondary school (*Educació Secundària Obligatòria*) Catalan language textbooks with an approach to grammar teaching based on the comparison between Catalan and other languages. The materials we present have been published in the textbooks entitled *Llengua Catalana i Literatura*.

¹ Aquest projecte, coordinat per les autores d'aquest article, no hauria estat possible sense l'assessoria d'Anna Bartra i la dedicació i il·lusió de totes les persones de l'equip de treball: Bernat Castro, Isabel Crespi, Marta Khouja, Oriol Quintana, Marina Roman, Sebastià Salvà, Noèlia Sánchez-Candela i Dària Serés.



Construïm published by Cruïlla and corresponding to the 1st to 4th courses of ESO (*Educació Secundària Obligatòria*). They consist of activities which are additional to the pages devoted to grammar teaching. This project aims at raising the students' interests for the working of the grammar of their languages, by means of a series of strategies which go beyond theoretical knowledge or the mechanical teaching of grammar, and which feed off the classroom reality, understood as a multilingual space. The initiative builds on the students' intuitions and their linguistic heritage in order to draw their attention with respect to several grammatical aspects, with exercises based on a wide range of strategies including minimal pairs, building of examples and analysis of ungrammatical sequences.

KEY WORDS

Comparative grammar, linguistic typologies, Catalan, teaching materials, language teaching, secondary school

ÍNDEX

1. *Introducció*
2. *El marc normatiu i la concepció de l'aula com a espai multilingüe*
3. *L'experiència Gramàtica comparada en un llibre de text*
4. *Consideracions finals*
5. *Referències bibliogràfiques*

1. *Introducció*

L'experiència *Gramàtica comparada a l'aula* constitueix una iniciativa innovadora per introduir als llibres de text de llengua catalana de l'educació secundària obligatòria un enfocament de l'ensenyament gramatical a partir de la comparació del català amb altres llengües. Els materials que presentem s'han publicat en els llibres de text *Llengua Catalana i Literatura. Construïm*, de l'editorial Cruïlla, de 1r a 4t d'ESO, en forma d'activitats addicionals a les pàgines dedicades a l'ensenyament de la gramàtica.²

Es tracta d'un projecte que pretén desvetllar l'interès dels alumnes pel funcionament de les gramàtiques de les seves llengües. S'encamina a fer-ho a

² En el cas d'Anna Pineda, aquest treball ha rebut el suport de la beca de recerca postdoctoral Beatriu de Pinós 2014 BP_A 00165 (Secretaria d'Universitats i Recerca del Departament d'Economia i Coneixement de la Generalitat de Catalunya) i de la beca de recerca postdoctoral Juan de la Cierva-*incorporación* (IJCI-2016-30474, Ministerio de Economía y Competitividad, Govern d'Espanya).

través de l'estimulació d'un seguit d'estratègies que van més enllà del saber teòric o de l'ensenyament mecànic de la gramàtica i que es nodreixen de la realitat de l'aula entesa com a espai multilingüe. La iniciativa presentada parteix de l'explotació de les intuïcions i del patrimoni lingüístic dels alumnes com a parlants i coneixedors de diverses llengües per tal de fer parar atenció pel que fa diferents aspectes de la gramàtica, a partir d'exercicis basats en un ventall d'estratègies que inclou els parells mínims, la construcció d'exemples o l'anàlisi de seqüències agramaticals. Les activitats plantejades promouen que l'alumne descobreixi progressivament, mitjançant una anàlisi guiada, les semblances i diferències de les varietats sincròniques i diacròniques del català, així com també del conjunt de les llengües romàniques i d'altres llengües més allunyades des del punt de vista tipològic. En definitiva, es tracta de fer una gestió integrada de totes les llengües presents en el currículum escolar tot aprofitant i posant en valor, també, la realitat plurilingüe dels aprenents i la realitat multilingüe de les aules de secundària del nostre país (vegeu Mayans i Pereña, 2012).

2. El marc normatiu i la concepció de l'aula com a espai multilingüe

El fet que l'aula pot ser entesa com un espai de multilingüisme viu queda palès en dades com les ofertes pel Servei d'Immersion i Acolliment Lingüístics del Departament d'Ensenyament sobre la procedència dels alumnes que cursaven estudis secundaris i les llengües inicials dels alumnes d'aula d'acollida del curs 2010-2011 (vegeu Mayans i Pereña, 2012: 26):³ els estudiants procedien de 165 estats diferents d'arreu del món i tenien un repertori lingüístic de 115 llengües inicials diferents. Alhora, sabem que durant el curs 2015-2016, als centres catalans, els alumnes van estudiar diferents llengües com a primera i segona llengües estrangeres: l'anglès va ser, amb diferència, la llengua més estudiada com a primera llengua estrangera, seguida del francès, l'alemany i l'italià, que —per aquest ordre— van ser les llengües més estudiades com a segones llengües estrangeres, segons fonts de l'Idescat.

³ No disposem de dades més recents que reflecteixin la situació actual de les aules pel que fa a la qüestió estudiada. Considerem, però, que són dades que permeten fer-nos una idea clara de la situació del país pel que fa a la diversitat de llengües dels aprenents.

Davant d'un repertori lingüístic d'aula tan ric com el que evidencien les dades mostrades, la iniciativa presentada contribueix d'una manera original i significativa al desenvolupament del perfil plurilingüe i intercultural dels alumnes. Aquesta qüestió constitueix un dels reptes destacats de la normativa que regeix els currículums de l'educació secundària obligatòria als centres catalans pel que fa a l'ensenyament de la llengua catalana i castellana, la primera i segona llengües estrangeres i el llatí (matèria optativa de 4t d'ESO) (vegeu *Reial decret 1105/2014, de 26 de desembre, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat* i *Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria*). A continuació, fem un repàs dels principis que vertebraven l'ensenyament de llengües en el context educatiu català i evidenciem com el *perquè* i el *com* de l'ensenyament de la gramàtica que proposem a través d'aquesta iniciativa hi entronquen perfectament.

En primer lloc, d'acord amb el marc normatiu de referència, l'aprenentatge de les llengües (sobretot, del català i del castellà) als centres dels nostre país ha de servir com a base per a l'adquisició d'altres llengües, en un context plurilingüe i intercultural. La iniciativa *Gramàtica comparada* aposta per un tractament integrat de llengües en la línia del Marc Europeu Comú de Referència del Consell d'Europa. Així, assumim que la finalitat de l'educació lingüística al món d'avui no ha de ser tant el domini d'una o més d'una segona llengua presa aïlladament, sinó més aviat el desenvolupament d'un perfil plurilingüe i intercultural integrat per competències diverses en diferents llengües i a diferents nivells, en funció dels interessos i les necessitats canviants de l'individu. Concretament, entenem que la coneixença de les gramàtiques de les llengües del país, del continent i del món en general, comporta, també, una visió oberta i positiva del conjunt de llengües del món (la qual cosa afavoreix el desenvolupament de la competència intercultural dels alumnes).

La proposta presentada reflecteix, també, un altre aspecte destacat del currículum: la necessitat de potenciar entre els alumnes el coneixement, l'adhesió personal i col·lectiva i el respecte envers les varietats socials i geogràfiques, així com la relació entre llengües. En relació amb aquesta darrera qüestió, el projecte atén també a l'interès de difondre i apropar als aprenents la noció de "família

lingüística”. Així, s’evidencien repetidament les semblances i els punts coincidents entre les llengües romàniques i es fa un èmfasi especial en la descoberta de la llengua occitana (a través de la varietat parlada al territori català de la Vall d’Aran: l’aranès).

Més enllà del marc general d’encaix previ de la proposta de *Gramàtica comparada* en la normativa vigent, en alguns fragments de la normativa s’apunta directament la importància de la comparació i la reflexió lingüístiques, pels de paller de la proposta presentada: la normativa determina que l’ensenyament-aprenentatge de primeres llengües i de llengües estrangeres ha de perseguir la reflexió conscient i el desenvolupament sistemàtic de competències. Defensem que aquests objectius es poden aconseguir a través de l’estudi comparat de la gramàtica, a través del qual es potencia la mobilització d’estratègies plurilingües de transferència entre les llengües que l’alumne utilitza, les que coneix i les que descobreix a través de la comparació d’estructures lingüístiques que l’apropen a l’arquitectura de les llengües.

A més a més, d’acord amb el marc normatiu esmentat, la metodologia de treball per a la descoberta del funcionament de la gramàtica de les llengües privilegia una competència bàsica transversal, comuna a totes les matèries: aprendre a aprendre; o el que és el mateix: el projecte *Gramàtica comparada* incideix en “el caràcter procedimental de tots els seus elements constituents i de les seves relacions” (Reial decret 1105/2014); les dinàmiques d’aprenentatge proposades busquen una aproximació a la gramàtica que permeti no només “saber” i “saber utilitzar”, sinó també “saber incorporar” sabers i generar un aprenentatge que, en darrer terme, esdevingui significatiu i perdurable.

3. *L’experiència Gramàtica comparada en un llibre de text*

3.1. Contextualització i metodologia

A continuació presentem una mostra del contingut de les unitats de *Gramàtica comparada* dels llibres de *Llengua i literatura catalanes* de 1r a 4t d’ESO de l’editorial Cruïlla, les quals clouen l’apartat dedicat a l’ensenyament de la gramàtica de cada tema. En total, l’equip de treball (vegeu nota 1) ha preparat trenta-sis unitats, nou per a cada llibre de secundària. En cadascuna, es pren com a punt de partida un dels aspectes gramaticals que s’ha presentat en aquell tema;

en concret, qüestions relacionades, principalment, amb la sintaxi i, en alguns casos, amb la morfologia. Així doncs, al llarg de totes aquestes unitats, es treballen elements com els pronoms, la negació, les conjuncions, etc., i s'introdueixen nocions com les diverses funcions sintàctiques o la subordinació.

Com a recurs addicional a les activitats proposades, cada unitat disposa d'un solucionari en què es recullen els criteris d'avaluació i s'ofereixen algunes recomanacions didàctiques i comentaris a tenir en compte per tal de poder guiar l'alumne en l'anàlisi de les dades lingüístiques i ajudar-lo a assolir els objectius d'aprenentatge proposats.

En aquest apartat, exposem quin plantejament hem aplicat en el disseny de les unitats de *Gramàtica comparada*. Un dels aspectes que hem tingut en compte a l'hora de confegir els diversos temes ha estat de quina manera es pot fer més proper a l'alumne l'estudi de la gramàtica. Així, hem volgut oferir una nova tipologia d'exercicis, a partir de l'exploració i l'anàlisi guiada de dades dialectals i interlingüístiques, que ajudi els alumnes a determinar en quins punts divergeixen les llengües naturals i que alhora els permeti descobrir-ne la uniformitat, l'anomenada Gramàtica Universal. Aquesta perspectiva permet que l'alumne desenvolupi una activitat metalingüística creativa, mitjançant l'ús d'una eina que té al seu abast, la llengua, amb la qual inicia un procés d'aprenentatge lingüístic (vegeu Ribas et al. 2014). Aquest tipus d'aproximació a l'ensenyament de la gramàtica és promogut a casa nostra per la iniciativa *GrOC-Gramàtica orientada a les competències* (<http://www.groc.info>), així com per diversos autors, com ara Ray Jackendoff, del qual reproduïm les paraules següents (vegeu també Denham i Lobeck 2010; Camps 2010; Bosque i Gallego 2016):⁴

Another striking theme is the value of learning about language by playing with it. Students love observing their language, experimenting with it, and comparing it systematically to other accents, other dialects, other languages, to language at home, in the street, in school, and in the media.⁵

(Jackendoff 2010)

⁴ Altres propostes concretes en la línia del que presentem aquí es poden trobar a Ruiz (2005), Nogué (2016), Pons-Moll (2016).

⁵ [Un altre aspecte destacable és el valor d'aprendre la llengua jugant-hi. Als estudiants els agrada observar-la, experimentar-hi i comparar-la sistemàticament amb altres accents, dialectes, llengües, amb la llengua de casa, del carrer, de l'escola i dels mitjans de comunicació].

Com assenyala Jackendoff, un aspecte que considerem essencial per introduir l'alumne en l'univers de la gramàtica és que aprengui a experimentar; és a dir, que jugui amb les dades lingüístiques. Com mostrem més endavant (§ 3.2), hem decidit aplicar aquesta metodologia de treball a fi de defugir els exercicis que es basen exclusivament en l'etiquetatge. Una de les raons per les quals advoquem per aquesta nova manera de fer gramàtica és que, habitualment, les activitats plantejades tenen com a únic objectiu la identificació, sense que l'alumne disposi d'una teoria articulada i, en alguns casos, sense que el grau de complexitat dels continguts augmenti progressivament al llarg dels cursos. Això comporta una visió atomitzada de les diferents parts que conformen la gramàtica. Sovint, es fa èmfasi en la nomenclatura i no pas en el funcionament ni en les dependències entre els diversos elements que conformen l'univers de la gramàtica. En aquest sentit, és interessant de remarcar la reflexió de Bosque (2014):

No sé si es el fuerte peso que el nominalismo tiene en nuestra tradición cultural el que nos hace girar eternamente en torno a norias de nomenclatura y etiquetado, pero estoy convencido que esta es otra de las actitudes que deberíamos cambiar. Prestamos casi siempre más atención a cómo se llaman las cosas que a lo que son las cosas; nos importa mucho más saber identificarlas que distinguir sus propiedades y sus límites.

Com evidencia Bosque, el tipus d'exercicis que sovintega en els manuals de llengua de l'educació secundària és de caire taxonòmic. Vegem-ho amb exemples concrets.⁶

1. **Subratlla** el complement directe de cada oració.

- (1) Hem vist una pel·lícula muda.
- (2) En Pau llegeix poesia.
- (3) L'orquestra tocarà dues simfonies a l'Auditori.
- (4) L'avi escombra la cuina.

2. Substitueix els complements subratllats per un pronom i **indica'n** la funció sintàctica.

⁶ Els exercicis següents són reconstruccions d'activitats extretes de llibres de text de llengua i literatura de secundària.

- (1) Pensem en les vacances.
- (2) La Mariona va regalar un vinil al Jordi.
- (3) Compraré catànies a la pastisseria del barri.
- (4) Aquest estiu anirem tots a la platja.

3. **Classifica** les oracions següents segons si són copulatives o predicatives.

- (1) La Núria està molt cansada.
- (2) Aquest examen sembla difícil.
- (3) El meu germà és veterinari.
- (4) Van arribar els últims al concert.

Les activitats anteriors són una petita mostra de quina és la tipologia d'exercicis que s'aplica generalment en l'ensenyament de la gramàtica a secundària. En lloc de promoure l'observació i l'anàlisi de les dades i d'ajudar l'alumne a descobrir mecanismes per treballar la intuïció lingüística, es proposen activitats de resposta ràpida que tenen com a objectiu principal que l'alumne assolixi l'estadi terminològic. Com veurem, a les pàgines de *Gramàtica comparada* que presentem, hem adoptat aquest estadi no com un punt d'arribada sinó de partida: el que ens interessa és que els aprenents explorin les relacions de dependència mútua que s'estableixen entre els diversos elements de la gramàtica i que en descobreixin les semblances i les diferències.

Vegem, a partir de casos concrets, com hem aplicat aquesta proposta. En els exemples següents, mostrem com hem plantejat l'estudi dels temes tractats en les activitats 1, 2 i 3 (el complement directe, els pronoms i els usos de *ser* i *estar*, respectivament) en les pàgines de *Gramàtica comparada*.

Exemple 1. Les funcions sintàctiques: el complement directe. 1r d'ESO.

Hem vist que els verbs transitius, com ara *voler* i *tenir*, necessiten un complement directe per tenir sentit, si no les oracions queden incompletes: *Voldria... Té...?*

- 1** | Fixa't en aquestes oracions i digues si els verbs que hi ha es comporten com *voler* i *tenir* o no:

- a) El nen trenca. / El nen trenca el gerro.
- b) El nen llegeix. / El nen llegeix un llibre.

Així doncs, no tots els complement directe són igual de necessaris.

- 2** | Inventa dues frases amb cada un d'aquests verbs i digues si necessiten obligatòriament un complement directe o bé si poden funcionar sense:

escriure ~ obrir ~ escombrar ~ destrossar ~ menjar

Exemple 2. Els pronoms febles. 3r d'ESO.

Les diferències entre els pronoms de primera, segona i tercera persona que has observat també tenen lloc, de manera general, en la resta de llengües romàniques. Ara bé, no totes les llengües romàniques tenen els mateixos pronoms.

- 3** | Fixa't en el diàleg següent, repetit en llengües romàniques diferents:

| | | | |
|-------------------|--|-----------------|---|
| castellà: | —¿Fuiste al cine? —Sí; fui con Pedro. | occità: | —Anères dins lo cinèma? —Òc; i anèri amb lo Pèire. |
| portuguès: | —Foste ao cinema ontem? — Fui com o Pedro. | italià: | —Sei andato al cinema? —Sì; ci sono andato con Piero. |
| gallec: | —Fuches ao cine onte? — Si; fun co Pedro. | francès: | —Est-ce que tu es allé au cinéma? |
| romanès: | —Ai fost al cinema? —Da; am fost cu Pedro. | | —Oui; j'y suis allé avec Piere. |

- a) Quina diferència observes, pel que fa al pronom que substitueix el complement circumstancial de lloc, entre la primera columna i la segona? T'ajudarà a descobrir-ho la traducció d'aquest diàleg al català.
- b) Quin altre pronom hi ha que no comparteixen les llengües de la primera columna? Per descobrir-ho, tradueix al castellà el diàleg del marge.
- c) Demana a un amic o conegut que parli una altra llengua que tradueixi els diàlegs; investiga si disposa o no de l'equivalent als pronoms *hi* i *en*.

Exemple 3. *Ser vs. estar*. 3r d'ESO.

3 | Observa els exemples següents que hi ha als requadres i contesta:

- Comprova com hi ha llengües que fan servir el verb *ser* en uns casos i el verb *estar* en altres; llengües que fan servir *estar* en els tres casos; i llengües que fan servir sempre el verb *ser*. Agrupa les llengües segons el cas.
- Coneixes cap altra llengua que no faci distinció entre *ser* i *estar*?

| | Estat + Adverbi | Estat + Adjectiu | Lloc | | Estat + Adverbi | Estat + Adjectiu | Lloc |
|-----------|------------------------|------------------------|-----------------------|---------------|--------------------------|-------------------------|----------------------------|
| Català | <i>Estic molt bé</i> | <i>Estic content</i> | <i>Soc a casa</i> | Aragonès | <i>Só molt bien</i> | <i>Só contento</i> | <i>Só en casa</i> |
| Castellà | <i>Estoy muy bien</i> | <i>Estoy contento</i> | <i>Estoy en casa</i> | Occità-Aranès | <i>Sò fòrça ben</i> | <i>Sò content</i> | <i>Sò en casa</i> |
| Portuguès | <i>Estou muito bem</i> | <i>Estou contente</i> | <i>Estou em casa</i> | Francès | <i>Je suis très bien</i> | <i>Je suis contente</i> | <i>Je suis à la maison</i> |
| Gallec | <i>Estou moi ben</i> | <i>Estou contento</i> | <i>Estou na casa</i> | Italià | <i>Sto molto bene</i> | <i>Sono contento</i> | <i>Sono a casa</i> |
| Asturià | <i>Toi/to perbién</i> | <i>Toi/to contentu</i> | <i>Toi/to en casa</i> | Romanès | <i>Sunt foarte bine</i> | <i>Sunt fericit</i> | <i>Sunt a casă</i> |

Tal com s'il·lustra en els exemples anteriors, l'objectiu de les activitats que conformen les pàgines de *Gramàtica comparada* és suscitar la reflexió i no la mecanicitat que comporten els exercicis dedicats exclusivament a l'etiquetatge. El que busquem, doncs, és fomentar en l'alumne la cerca de les variables que intervenen en els diferents fenòmens lingüístics, a fi que pugui descobrir les interrelacions que hi ha entre els diversos elements de l'univers gramatical. De retruc, des d'aquesta perspectiva, es pot reforçar la identificació; és a dir, l'estudiant adquireix les eines per acarar diversos elements i deduir-ne les semblances i les diferències.

En aquest apartat hem presentat un petit acarament entre el plantejament tradicional en l'estudi de la gramàtica a l'aula de secundària i la perspectiva nova que adoptem en les pàgines de *Gramàtica Comparada*.

A continuació, exposem detalladament l'estructura i els principis didàctics subjacents a cadascun dels blocs d'activitats proposats.

3.2. La proposta concreta

Cadascuna de les unitats de *Gramàtica Comparada* es compon de tres parts, que corresponen als tres grans blocs de treball que es plantegen: *T'hi havies fixat?*, *Esbrina* i *Descobreix*. Aquesta triple distinció permet augmentar progressivament la complexitat de les dades lingüístiques amb què es treballa, així com el grau de reflexió i abstracció que es demana a l'alumne. En altres paraules: no és el mateix que l'alumne treballi amb dades de la seva pròpia llengua, el català; amb dades d'una llengua romànica més o menys propera; o bé

amb dades d'una llengua tipològicament ben allunyada, com pot ser el rus, el basc o el xinès. La manera d'aproximar-s'hi, doncs, ha de ser necessàriament diferent, i això és el que permet aconseguir la distinció de tres blocs de treball en cada unitat —cal dir, però, que en algunes unitats s'ha considerat necessari centrar el treball de l'alumne en només dos dels tres blocs de treball.

En el primer bloc de treball, *T'hi havies fixat*, es focalitza l'atenció de l'alumne en dades del català, ja sigui jugant amb les varietats dialectals —com veiem en l'exemple 4 de més avall; ja sigui observant el que passa en diferents registres de la llengua col·loquial *vs.* estàndard; o simplement reflexionant sobre el que trobem si prenem en consideració la llengua estàndard. En tots aquests tipus d'exercicis, quan es demana que l'alumne investigui pel seu compte un determinat fenomen lingüístic, en el document d'indicacions per als docents, s'especifiquen les estratègies i recursos que es poden fer servir per obtenir les respostes (cerques al DIEC, al DCVB, a l'Optimot, etc.; consultes a parlants d'altres dialectes; investigació personal a partir de pistes facilitades pel docent, etc.).

Exemple 4. 3r d'ESO

○ T'hi havies fixat?

El plural del substantiu *home* en algunes varietats del català, com ara, l'alguerès, l'eivissenc, el valencià i el nord-occidental, és *hòmens*.

- 1 |** Investiga com es forma en aquests dialectes el plural masculí d'aquestes paraules planes: *orfe*, *jove*, *marge* i *ase*.
 - ▶ Forma els diminutius d'aquestes paraules en català estàndard i fixa't si l'element *-n-* també hi apareix.

Més enllà del català, però, en aquest primer bloc de treball també es poden tractar dades d'altres llengües romàniques, presentades de tal manera que esdevingui evident per a l'alumne la similitud amb el català, com es mostra a l'exemple 5:

Exemple 5. 2n d'ESO

○ T'hi havies fixat?

Tot i que en català o castellà no puguem posar subjecte en les oracions impersonals, en altres llengües com el francès o l'anglès el subjecte és obligatori.

- 1 | Fixa't com es fan les oracions impersonals en anglès, francès, gallec i italià:

Il pleut ~ It rains ~ Piove ~ Chove

- ▶ Digues a quina llengua correspon cada oració.
- ▶ Com traduiries al català les oracions de l'activitat anterior? Fixa't especialment en el subjecte.

A partir de les dades proporcionades, siguin del català o d'altres llengües, en aquest primer bloc, *T'hi havies fixat?*, es pretén que l'alumne es fixi en algun fet lingüístic (un contrast, un paral·lelisme, una estructura peculiar, per posar-ne algun exemple) que probablement li havia passat per alt fins aleshores i que, així, aprengui a fer un primer acostament a la llengua com a fenomen susceptible d'interès científic.

En el segon bloc de treball, *Esbrina*, es busca que l'alumne tingui una actitud encara més activa davant l'anàlisi de la llengua. Un cop emmarcat el fenomen que es treballa, l'alumne hi aprofundeix més i el treballa fent una reflexió més àmplia de la llengua com a sistema. Se li proposa, d'una manera o altra, un repte: per exemple, ha de detectar una semblança o un contrast entre un grup de dades, o ha d'extreure una generalització a partir d'una sèrie d'estructures, tal com veiem en l'exemple 6 de més avall. En aquest bloc encara es treballa normalment amb dades del català o de llengües romàniques que no són excessivament estranyes per a l'alumne, i en alguns casos es comencen a introduir també dades de llengües més diferents però encara relativament familiars per a l'alumne, com pot ser l'anglès.

Exemple 6. 4t d'ESO

Esbrina

2 | Observa l'ús dels pronoms relatius simples *qui* i *que* en francès i anglès:

| Funció del relatiu | Català | Francès | Anglès |
|---------------------|--|--|--|
| Subjecte | La dona que m'ha ajudat és amable. | La femme qui m'a aidé est sympathique. | The woman [who/that] helped me is kind. |
| | El tren que arriba ve de Milà. | Le train qui arrive vient de Milà. | The train [which/that] arrives comes from Milà. |
| CD | L'home que has vist és en Marc. | L'homme que vous avez vu est Marc. | The man [who /that] you saw is Marc. |
| | Deixa'm el llibre que has llegit. | Prêtez-moi le livre que vous avez lu. | Lend me the book [which/that] you read |
| CI i altres C. Prep | La jove <u>a</u> qui vas donar la clau es va alegrar. | La jeune fille <u>à</u> qui vous avez donné la clé a été heureux. | The girl <u>to</u> whom you gave the key was glad. The girl [who/that] you gave the key <u>to</u> , was glad. |

- En quins contextos el català i el francès es comporten de manera diferent?
- Digues què diferencia l'anglès de les llengües romàniques:
 - Quins elements introdueixen l'oració de relatiu en cada llengua?
 - Varien segons si l'antecedent és persona o cosa?
 - Què passa amb les preposicions (quan n'hi ha)?

El tercer i darrer bloc, *Descobreix*, planteja un grau de complexitat lleugerament superior i requereix més implicació de l'alumne. Aquesta complexitat pot venir donada pel tipus de dades amb què es treballa: sovint s'introdueixen estructures lingüístiques que pertanyen a llengües allunyades tipològicament del català, com ara el rus, el neerlandès, el turc, el basc o el xinès, per esmentar-ne unes quantes. Cal dir que sempre que es proporcionen dades de llengües com aquestes s'acompanyen de la glossa corresponent, la qual cosa permet que l'alumne interpreti i entengui les estructures lingüístiques amb què ha de treballar, com podem veure a l'exemple 7:

Exemple 7. 1r d'ESO

○ Descobreix

En xinès els verbs es mantenen invariables en tots els temps verbals. Fixa't en el verb *comprar* del xinès i en com es conjuga segons la persona.

- 5 | Pensa si aquestes formes et recorden alguna llengua de les que hem esmentat. Diries que el xinès s'assembla a una llengua romànica com el català o el castellà?



wǒ mǎi (*jo compro*)
nǐ mǎi (*tu compres*)
tā mǎi (*ella compra*)
wǒ mén mǎi (*nosaltres comprem*)
nǐ mén mǎi (*vosaltres compreu*)
tā mén mǎi (*ells compren*)

Vegem un altre exemple de l'apartat *Descobreix*, ara amb dades del llatí. En aquest cas, l'alumne, al qual se li proporciona la traducció de les oracions llatines, ha de fer una sèrie de deduccions a partir de l'observació detallada i curiosa de les dades proporcionades.

Exemple 8. 4t. d'ESO

○ Descobreix

La majoria de llengües que coneixem tenen l'estructura subjecte-verb-complement. Però n'hi ha que tenen altres ordres sintàctics i una estructura molt flexible. Observa els exemples següents escrits en llatí:

Discipulus magistrum audit. → 'L'alumne escolta el professor.'

Magistrum discipulus audit. → 'L'alumne escolta el professor.'

- 5 | Dedueix quin és el subjecte, el verb i el complement de cada oració anterior en llatí.
- Quins possibles ordres de l'oració admet el llatí?
 - Quin problema hi podria haver en català, si fos igual de flexible?
 - Per què l'alteració de l'ordre no dificulta la comprensió de les frases en llatí?

Com es desprèn dels exemples anteriors, la dificultat d'aquest darrer bloc també pot venir pel tipus de tasca, reflexió o repte que s'hi planteja: en aquest cas, es tracta que l'alumne, després d'haver resolt el que se li plantejava en els blocs anteriors —equipat ja amb un bon coneixement del tema que centra la unitat—, sigui capaç d'assolir un grau d'abstracció i de reflexió que li permetin anar més enllà de les llengües que li són familiars i que sigui capaç de detectar patrons comuns, constatar diferències o extreure generalitzacions. En altres paraules, i metafòricament parlant, en aquest bloc l'alumne fa un salt: veu el fenomen des d'altres perspectives o treballa amb dades de famílies lingüístiques diferents.

Aquesta organització tripartida de les unitats de gramàtica comparada permet, doncs, que el contingut i l'exigència s'ampliïn progressivament, amb l'objectiu de fomentar la reflexió gramatical a través de diferents propostes de comparació lingüística. Així mateix, un altre element encaminat a aquest objectiu té a veure amb el fet que el treball directe a partir de dades es combina, quan convé, amb petites dosis de teoria que afavoreixen i acompanyen la reflexió lingüística proposada. Per exemple, en l'exercici de l'exemple 9 es fa una petita introducció sobre el fet que algunes llengües, en comptes de *preposicions*, hi ha *postposicions*:

Exemple 9. 1r d'ESO

○ Descobreix

Les preposicions, com el seu nom indica (*pre-*), precedeixen el mot o grup de mots al qual s'uneixen:

*He comprat un llibre **per** a la meva mare. / Soc **de** Barcelona però ara visc **a** París.*

En algunes llengües, però, l'ordre que trobem és exactament el contrari, com un mirall. Aleshores no parlem de *preposicions*, sinó de **postposicions**, perquè se situen just darrere del mot al qual s'uneixen.

- 4 | Fixa't en aquests exemples del basc, i fes el que s'indica en cada cas:
- a) *Liburu bat erosi dut nire amarentzat.*
 - ▶ Subratlla la postposició basca equivalent a 'per a', tenint en compte que 'meva' es diu *nire* i 'mare' es diu *ama*.
 - b) *Bartzelonakoa naiz baina orain Parisen bizi naiz.*
 - ▶ Localitza les postposicions basques per dir 'de' i 'a', tenint en compte que 'soc' es diu *naiz* i 'visc' es diu 'bizi naiz'.

Hem vist, doncs, que el treball amb dades de moltes llengües i molt diverses és un factor clau de les unitats de *Gramàtica Comparada*: no només es comparen dades dels parlars catalans, sinó també de les llengües romàniques i fins i tot de llengües d'altres famílies. En concret, considerem rellevant esmentar que les dades que es presenten a l'alumne al llarg de les diverses unitats pertanyen a 33 llengües, que presentem en la imatge següent, ordenades alfabèticament i agrupades per colors:

- alemany
- amazic
- anglès
- àrab
- aragonès
- asturià
- basc
- castellà
- català
- dagbani
- francès
- fula
- gaèlic
- gallec
- irlandès
- italià
- japonès
- llatí
- mandinga
- neerlandès
- occità
- panjabi
- polonès
- portuguès
- quitxè
- romanès
- rus
- sard
- soninké
- tagal
- turc
- ucraïnès
- xinès

En taronja hi ha el català i la resta de llengües romàniques. En blau, la mare de totes aquestes llengües, el llatí. En verd, l'anglès, l'alemany i el neerlandès, llengües de la família germànica. Finalment, en lila, hi ha les llengües d'altres famílies lingüístiques. Cal tenir present que la configuració multilingüe de bona part de les aules actuals citada a l'inici d'aquest article pot fer que per a determinats alumnes les dades d'alguna d'aquestes llengües siguin ben familiars, la qual cosa fa la comparació encara més enriquidora i el treball en grup encara més engrescador.

La manera amb què s'espera que l'alumne s'acosti a les dades de les diferents llengües varia: inicialment, se li demana que faci accions com ara localitzar patrons o estructures, manipular les dades, explorar-les i també contrastar-les a partir del treball amb parells mínims (és a dir, parells d'estructures que contrasten mínimament, essent aquest contrast rellevant d'una o altra manera). En podem veure un cas en l'exemple 10, que parteix de dades del català, en les

quals l'alumne ha de localitzar un seguit de formes i, a continuació, fer diverses reflexions i abstraccions:

Exemple 10. 1r d'ESO

○ T'hi havies fixat?

- 1 | Llegeix els fragments següents de dues cançons catalanes, i busca-hi les formes verbals de primera persona del singular del present d'indicatiu:

A Cada nit és sa millor,
mentre te cant una cançó,
que no arribi es sol.
I amb sa força d'un temporal,
memòries il·luminen cançons per una nina.
ANEGATS, *Cada nit*

B I ara jo et cante aquesta cançó
i te la cante amb el cor encès
perquè estic fart de mirar al món
de mirar al món i no entendre res.
OBRINT PAS, *Cante*



- a) Pensa si aquestes formes són iguals que la que tu fas servir quan parles català. En què es diferencien?
- b) D'on creus que són els cantants de cada grup?
- c) Escolta la cançó *Camals mullats*, de La Gossa Sorda i fixa't en les formes de primera persona del present d'indicatiu.

La tasca de localitzar un determinat patró de funcionament de les llengües s'aplica també a l'exercici de l'exemple 11, basat en l'anglès, llengua que es pressuposa que l'alumne coneix força bé:

Exemple 11. 2n d'ESO

○ Descobreix

- 3 | No totes les llengües utilitzen la mateixa forma no personal en els mateixos contextos. Observa les oracions següents de l'anglès, localitza-hi dues formes no personals i identifica'n els morfemes.

- a) *John insists on singing.* c) *I want to play football.*
b) *I like eating chocolate.* d) *John stopped smoking.*

- Tradueix les frases anteriors al català i observa si la forma no personal de la traducció (infinitiu o gerundi) coincideix amb la de l'anglès.

Un altre tipus d'activitat requereix, en canvi, que l'alumne manipuli les dades del català treballades anteriorment a la unitat i que hi jugui, com veiem en l'exemple

12 —que, a més, com que està pensada per al primer nivell d'ESO, s'acompanya d'un requadre de suport al marge:

Exemple 12. 1r d'ESO

○ T'hi havies fixat?

- 1 | Fixa't en els exemples següents en què el substantiu *rellotge* es combina amb dos adjectius diferents:

un rellotge solar

un rellotge vell

- En aquests exemples, podries posar el quantificador *molt* abans de l'adjectiu (*un rellotge molt solar*, *un rellotge molt vell*)?
- Et sembla que totes les combinacions de nom i adjectiu són possibles?
- Per què creus que davant d'alguns adjectius es poden posar quantificadors com ara «molt» i davant d'altres no?



No tots els adjectius es poden quantificar afegint-hi al davant un terme de quantificació (com ara *molt*, *poc*, etc.).

Per detectar-los, pots provar de substituir aquests adjectius per noms amb preposició:

rellotge solar → *rellotge de sol*
atenció mèdica → *atenció del metge*

joguina infantil → *joguina per a infants*

De fet, són adjectius equivalents a noms i, com que els noms no es poden graduar (no podem dir *una atenció de *molt* metge, *un rellotge de *molt* sol), aquests adjectius tampoc.

És freqüent que en les unitats de *Gramàtica Comparada* es faci èmfasi en la variació dialectal del català, llengua vehicular de l'aula, amb l'objectiu de conèixer millor aspectes o fenòmens presentats anteriorment al mateix llibre de text. El fet que sigui la llengua objecte d'estudi de l'assignatura, i la llengua vehicular de l'aula, permet treballar les dades amb un grau d'aprofundiment especialment elevat, com es veu en l'exemple següent (vegeu també l'exemple 10 *supra*):

Exemple 13. 2n d'ESO

○ Esbrina

De vegades, el català afegeix partícules interrogatives a les preguntes per condicionar-ne la resposta. És el cas, per exemple, de les **preguntes confirmatives**.

- 5 | Fixa't en les oracions següents de diferents dialectes del català:

Oi que vindràs? ~ Veritat que vindràs? ~ Vindràs, no?

Fa que vindràs? ~ És ver que vindràs?

- Assenyala en cada cas la partícula confirmativa.
 - Esbrina a quina de les varietats correspon cada una:
menorquí ~ valencià ~ barceloní ~ gironí ~ tarragoní
- Quin matís semàntic aporten aquestes partícules a les interrogacions?
Per saber-ho, compara el sentit que tindrien sense la partícula.

Finalment, el recurs dels parells mínims resulta especialment exitós per treballar la comparació de llengües. Es tracta d'una estratègia que permet encaminar l'alumne cap a una deducció o generalització sobre el funcionament de les

llengües, ja sigui contrastant dades d'una sola llengua (exemple 14) o de diverses llengües (exemple 15):⁷

Exemple 14. 2n d'ESO

○ T'hi havies fixat?

Com hem vist, els sintagmes estan formats per diversos elements: el nucli, que és l'element principal; l'especificador, que es col·loca davant del nucli; i el complement, que acostuma a situar-se darrere. Així doncs, en un sintagma nominal, l'adjectiu que acompanya el nom acostuma a col·locar-se darrere:

*una nena **petita** ~ l'abric **vermell***

1 | Fixa't en les parelles següents:

A • una pintura gran
• una gran pintura

C • una pregunta simple
• una simple pregunta

B • un home pobre
• un pobre home

D • un amic vell
• un vell amic

- Quines posicions ocupen els adjectius en aquests casos?
- Quina diferència observes en cada parella? Se t'acut algun cas similar?

⁷ En el cas de l'exercici 2, exemple (a), convé matisar que el material es va elaborar amb anterioritat a la publicació de la GIEC (2016), que introdueix matisos pel que fa a l'acceptabilitat, en català, de seqüències com *interès en veure la pel·lícula*.

Exemple 15. 1r d'ESO

○ Esbrina

2 | Fixa't en aquests parells d'oracions en català i castellà:

a) Mostra interès **en** la pel·lícula. → Mostra interès **a** veure la pel·lícula.

*Muestra interés **en** la película. → Muestra interés **en** ver la película.*

b) Estic d'acord **amb** la col·laboració. → Estic d'acord **a** col·laborar-hi.

*Estoy de acuerdo **con** la colaboración. → Estoy de acuerdo **con** colaborar.*

▶ Quina peculiaritat presenta el català, a diferència del castellà, pel que fa a l'ús de la preposició davant d'infinitiu?

▶ Si pares atenció als complements de règim verbal, sabries explicar la raó d'aquest canvi de preposició?

3 | Fixa't en aquestes altres oracions, en català, castellà i francès:

Insisteix **a** anar al cinema. → Insisteix que anem al cinema.

*Insiste **en** ir al cine. → Insiste **en** que vayamos al cine.*

*Il insiste **sur** aller au cinéma. → Il insiste que nous allions au cinéma.*

▶ Quines diferències observes entre el català i el castellà?

▶ I el francès, com es comporta?

A tall de síntesi, i havent vist tots els exemples proporcionats, es pot constatar també el que s'explicava en l'apartat 3.1: un factor clau i característic de les unitats dissenyades té a veure amb el tipus d'exercicis que es proposen, els quals s'allunyen volgudament de la mecanicitat que trobem sovint en determinats llibres de text de llengua.

4. Consideracions finals

En aquest article hem mostrat com la iniciativa *Gramàtica comparada a l'aula* constitueix una aportació innovadora per tal d'aprofitar i posar en valor la realitat plurilingüe dels aprenents i la realitat multilingüe de les aules de secundària del nostre país. En aquest cas concret, defensem que una manera de desenvolupar el perfil plurilingüe dels aprenents —entès en un sentit ampli i basat en el coneixement, el respecte i la sensibilització envers les llengües— és a través de la comparació interlingüística. L'enfocament adoptat, a més de fer visible la realitat esmentada, aspira a promoure un aprenentatge significatiu que permeti estimular les habilitats i els coneixements (explícits o no) dels alumnes sobre

llengües diferents. Així, s'aconsegueix connectar aquests sabers amb noves descobertes i s'ajuda els alumnes a aprofundir en la comprensió del funcionament de la capacitat del llenguatge. Les mostres presentades en aquest article constitueixen un petit tastet de l'experiència desenvolupada per l'equip de treball i pretenen ser, també, una porta oberta per continuar explorant propostes pedagògiques que privilegïn la capacitació dels aprenents com a descobridors d'un fet innat i tan essencial com el llenguatge.

5. Referències bibliogràfiques

- BOSQUE, Ignacio (2014): "Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática", ms, *Jornades GrOC 2014*, Universitat Autònoma de Barcelona.
- BOSQUE, Ignacio i Ángel J. GALLEGO (2016): "La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(2), pàgs. 63-83.
- CAMPS, Anna (2010): "Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración", dins T. Ribas Seix (coord.) *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, Barcelona: Graó, pàgs. 13-32.
- DENHAM, Kristine E., i Anne C. LOBECK (eds). (2010): *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA. *Currículum educació secundària obligatòria*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, pàg. 20. Disponible en línia a:
http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/fe124c3b-2632-44ff-ac26-dfe3f8c14b45/curriculum_eso.pdf
- JACKENDOFF, Ray (2010): *Notes on contributors foreword: the challenge for education*, dins K. Denham i Anne C. Lobeck (2010), VIII-XIII.
- MAYANS, Pere i Mònica PEREÑA (2012): "La llengua en el model educatiu català", *Llengua i Ús*, 52, pàgs. 21-29.
- MINISTERI D'EDUCACIÓ CULTURA I ESPORT. *Reial decret 1105/2014, de 26 de desembre, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat*. Madrid: Govern d'Espanya. Disponible en línia a:
https://www.boe.es/boe_catalan/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37-C.pdf
- NOGUÉ, Neus. (2016). *Aprofitar les semblances i distingir bé les diferències. Propostes per millorar l'aprenentatge de llengües a l'ensenyament secundari*. Ponència presentada a les III Jornades GrOC, Universitat de Barcelona. Disponible a:
http://www.groc.info/images/pdf/NNogue_GrOC_2016.pdf

PONS-MOLL, Clàudia (2016). *Ensenyar gramàtica tenint en compte la variació lingüística*. Ponència presentada a les III Jornades GrOC, Universitat de Barcelona. Disponible a:
http://www.groc.info/images/Ensenyar_gramatica_tenint_en_compte_la_v.pdf

RIBAS, Teresa, FONTICH, Xavier i Oriol GUASCH (eds.). (2014). *Grammar at school: Metalinguistic activity in language education*. Brussel·les: Peter Lang, pàgs. 1-284.