CAPLETRA 35

REVISTA INTERNACIONAL DE FILOLOGIA

Tardor, 2003

Redacció:
Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana
Avda. Blasco Ibáñez, 32
46010 València
Telèfon 96 386 40 90
Edita i publica:
Publicacions de l'Abadia de Montserrat
Institut de Filologia Valenciana
Subscripcions i correspondència:
Ausiàs Marc, 92-98 – 08013 Barcelona
Disseny:
Manuel Granell
Joan Josep Tornero
Il·lustració:
Tipografia Geòrgia
ISSN:
0214 - 8188
Dipòsit legal:
B - 25.992 - 1990
Fotocomposició:
IIFV
Imprès per:
Novagràfik, S.L. - Barcelona
(abril 2004)

Director fundador: Antoni Ferrando
Director: Rafael Alemany Ferrer
Director adjunt: Manuel Pérez Saldanya
Consell de redacció: Lluís Gimeno, Josep Martines, Tomàs Martínez, Miquel Nicolás i Vicent Simbor
Secretari de redacció: Francesc Pérez i Moragón
Consell Assessor: Antoni Badia i Margarit, Jordi Castellanos, Germà Colón, Joan Fuster (†), Joseph Gulsoy, Joan Solà, Giuseppe Sansone (†), Arthur Terry (†), Joan Veny, Curt Wittlin, M. Claire Zimmermann

Normes de selecció d'originals

1.- *Caplletra* programa els seus volums a partir de les propostes fetes per les seccions de l'IIFV.
2.- El Consell de Redacció decideix l'acceptació d'originals a la vista dels informes d'avaluadors externs a l'IIFV, el criteri majoritari dels quals tindrà caràcter vinculant.
3.- *Caplletra* no s'identifica necessàriament amb els punts de vista mantinguts en els articles que publica.

Volum monogràfic sobre
Adquisició de llengües

coordinat per
Llorenç Comajoan i Manuel Pérez Saldanya

Tardor, 2003

NORMES DE PRESENTACIÓ D'ORIGINALS

QÜESTIONS GENERALS

Els articles tindran una extensió màxima de 20 pàgines i els autors n'inclouran un resum de 8/10 ratlles en anglés o en català.

Els articles s'enviaran en suport informàtic, en Word per a Macintosh o Word per a Windows. En aquest segon cas, s'adjuntarà una còpia en format RTF. Si s'utilitza algun altre processador de textos caldrà indicar quin. Cal enviar-ne també una impressió en paper, a doble espai.

El text anirà encapçalat amb el títol (tan breu com siga possible) i el nom de l'autor. Al final de l'article i abans de la Bibliografia, es tornarà a indicar aquest nom i la institució acadèmica a què pertany l'autor, a més de les seues adreces postal i electrònica.

DIVISIÓ DELS ARTICLES

Segons les necessitats expositives, convindrà dividir l'article en apartats. Els títols dels epígrafs o subepígrafs aniran en redona normal, en una línia separada dels paràgrafs precedent i següent.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES INTERNES

Les referències bibliogràfiques s'inclouran dins del cos de l'article i seguiran el sistema «autor-any-pàgina». L'any i les pàgines apareixeran entre parèntesis, separats per dos punts. Quan la referència abaste tota una obra s'hi ometrà explicitar les pàgines a què es remet. Entre l'últim cognom de l'autor citat i l'any de publicació del text a què es fa referència no s'intercalarà cap signe:

... com ja s'ha observat (Sanchis Guarner 1980: 144)

... com observa Sanchis Guarner (1980: 144).

... «Dels documents del Principat desaparegué plenament l'article *es* ja en el segle XIV» (Sanchis Guarner 1980: 144).

... Aquesta era la idea recurrent del llibre (Sanchis Guarner 1980).

BIBLIOGRAFIA

Les referències que apareixen en el text es repetiran al final en un apèndix de Bibliografia, ordenades alfabèticament pel primer cognom de l'autor, i s'ajustaran a les convencions següents:

— Articles (títol entre cometes i nom de la revista en cursiva, numeració completa, any d'edició, pàgines):

PICALLO, C. (1990) «Elements anafòrics i localitat», *Caplletra* 8, pp. 41-53.

En el cas dels articles de diari no cal indicar-ne el número; serà suficient amb la data completa.

— Llibres (títol en cursiva, lloc d'edició i casa editorial):

SANCHIS GUARNER, M. (1980) *Aproximació a la història de la llengua catalana,* Barcelona, Salvat.

— Capítol o parts de llibres col·lectius o miscel·lanis (autor, títol, dins, primer autor, nom de l'editor o editors de l'aplec, ed. o eds., títol del recull, any, pàgines):

ANDERLE, A. (1991) «La crisi dels col·lectivismes» dins SAN MARTÍN, A. ed., *Públic / Privat: un debat obert,* València, Universitat de València/Ajuntament de Gandia.

— Els cognoms dels autors hi figuraran en versaletes (o en minúscula), primer el cognom o cognoms; després, separat per una coma, la inicial del nom de fonts. S'utilitzarà la mateixa tipografia per a noms d'autors o curadors d'un volum que apareguen citats en l'interior de la referència.

— El nombre de volums de les obres citades s'indicarà darrere de l'editorial, en aràbics i seguit de l'abreviatura «vol.», sense marcar el plural.

— El volum recomanat s'assenyalarà amb el número romà corresponent darrere del títol.

— Quant a l'entitat editora, s'ometran les paraules Editorial o semblants, llevat d'algun cas en què, per claredat, és aconsellable mantenir-la (p. ex. Edicions 62).

— Les coedicions s'indicaran amb una barra separadora (València / Barcelona; IIFV / PAM).

— Si la data real d'edició d'una obra no es correspon amb la que figura a la portada, s'indicarà entre claudàtors dintre del parèntesi: (1998 [1999]).

— Quan s'utilitze una edició que no siga la primera i la data d'aquesta siga rellevant, s'indicarà entre claudàtors darrere de la data de l'edició emprada: (1998 [1a ed. 1954]).

— Les obres d'un mateix autor i any s'ordenaran afegint una lletra a la data: (1998*a*), (1998*b*), etc.

— Les pàgines s'indicaran amb les abreviatures p. o pp. (no pàg. o pàgs.).

Citacions

Les citacions breus (una o dues línies), apareixeran dins del text, entre cometes angulars (« »).

Si són més extenses, aniran en paràgraf a banda, sense cometes i en Times 8, format normal.

Les elisions s'indicaran amb tres punts entre claudàtors: [...].

Notes

Les notes crítiques, de nombre i extensió reduïts al mínim, apareixeran a peu de pàgina i es reservaran a explicacions o aclariments complementaris de l'autor. Figuraran en un document informàtic a banda.

No tindran un interlineat especial entre elles i estaran compostes en Times 8. El número inicial de referència anirà entre parèntesis.

Les crides a nota s'indicaran en el cos de l'original en aràbics volats, darrere de la paraula indicada. Si aquesta porta després un signe ortogràfic, aniran darrere del signe.

Requisits tipogràfics

El format general del text, a banda les especificacions indicades per a citacions extenses, anirà en Times 10, sense sagnats ni tabuladors.

La cursiva podrà utilitzar-se a per a títols de publicacions i per a destacar algun terme o diferenciar paraules o frases curtes en una llengua diferent de la de l'article. No per a les citacions.

S'usarà el guió curt ens els casos ortogràficament exigibles i l'intermedi en funció de parèntesi dintre d'una frase. En aquest cas, si l'incís acaba en punt, se suprimirà l'últim guió.

Preferentment s'usaran les cometes angulars. Quan calguen distincions internes en una citació, s'empraran les cometes d'acord amb la gradació « " ' ' " ».

Elements gràfics

Les taules i figures, en Times 8, aniran numerades consecutivament. La llegenda anirà a la part inferior, separada per un espai, en el cas de les figures, i a la superior, en el de les taules.

Correcció de proves

Les contribucions acceptades i compostes es retornaran als autors per a la correcció de proves. Les esmenes s'efectuaran seguint els signes convencionals de correcció. No s'hi podran fer afegits.

Presentació. 9

ADQUISICIÓ DE PRIMERES I SEGONES LLENGÜES: PERSPECTIVA HISTÒRICA I QÜESTIONS ACTUALS
Llorenç Comajoan 15

TRES PERSPECTIVES EN L'ESTUDI DEL LLENGUATGE INFANTIL
Miquel Siguan 47

A L'ENTORN DE L'ADQUISICIÓ DE LA SINTAXI I DEL SEU ESTUDI
Joana Rosselló, Mireia Llinàs i Aurora Bel 59

L'ADQUISICIÓ INFANTIL DE LES LLENGÜES DE SIGNES
Josep Quer 79

LA INTERSECCIÓ ENTRE LA PRAGMÀTICA I L'ADQUISICIÓ DE SEGONES LLENGÜES
Kathleen Bardovi-Harlig 93

ADQUISICIÓ DE TERCERES LLENGÜES: ESTAT DE LA QÜESTIÓ
Cristina Sanz 111

GRAMATICALITZACIÓ I ADQUISICIÓ DE LLENGÜES: L'ADQUISICIÓ DE LA MORFOLOGIA DE PASSAT EN APRENENTS DE CATALÀ COM A LLENGUA ESTRANGERA
Llorenç Comajoan i Manuel Pérez Saldanya 123

IMMIGRACIÓ I ADQUISICIÓ DE SEGONES LLENGÜES
Lluïsa Gràcia i Elisabet Serrat 153

RESSENYES 169

ABSTRACTS 187

PRESENTACIÓ

És gairebé un tòpic començar la introducció d'un volum sobre adquisició de llengües fent referència al fet que el procés d'aprenentatge d'una llengua és el que distingeix els humans dels animals (en el cas de l'adquisició de primeres llengües) i al fet que l'ús de més d'una llengua no és l'excepció en l'àmbit mundial sinó la norma (en el cas de l'adquisició de segones llengües). Encara que puguin ser tòpics, alguna cosa ens diuen sobre la manera com percebem el procés d'adquisició de llengües. El que sobresurt en el cas de tots dos tòpics és que ens trobem davant d'un procés que experimentem tots els humans i que, generalment, l'experimentem més d'un cop. Vista aquesta situació, seria esperable que d'alguna manera en fóssim conscients i en tinguéssim coneixement (implícitament o explícita), però en realitat es dóna el cas contrari. Si preguntem als companys que ens envolten, usuaris quotidians de la llengua (o les llengües), i als especialistes de camps propers a l'adquisició de llengües, ens adonarem que el coneixement sobre l'adquisició és gairebé nul. D'una banda, els currículums d'ensenyament primari i secundari toquen de resquitllada el tema de l'adquisició en les classes de filosofia. En les classes de llengua es tracta, a tot estirar, la qüestió de l'ús de les llengües en ambients multilingües però no s'analitza directament el tema del procés d'adquisició. D'altra banda, en disciplines afins a l'adquisició, com ara la lingüística o la lingüística aplicada, les relacions són més aviat unidireccionals que no pas bidireccionals: els estudiosos de l'adquisició han de saber lingüística però la relació no es dóna pas al revés.

El panorama que acabem de presentar contrasta, però, amb la vitalitat de la investigació sobre l'adquisició en les terres de llengua catalana, centrada sobretot en el món universitari dels departaments de lingüística, filologia i psicologia, i en la publicació recent d'alguns *handbooks* o manuals que representen un cert moment de maduresa dels estudis d'adquisició.[1] Amb tot, encara hi ha un buit en les publicacions en català pel que fa a l'estudi de l'adquisició.[2] Així, doncs, aquest volum té com a propòsit fer

1. En els últims cinc anys hi ha hagut una proliferació de manuals de lingüística (aplicada), adquisició de llengües (primeres i segones) i ciència cognitiva; vegeu, per exemple, Aronoff & Rees-Miller (2001), Bechtel & Graham (1998), Doughty & Long (2003), Fletcher & MacWhinney (1995), Kaplan (2002) i Ritchie & Bhatia (1996, 1999).

2. Cal notar, en canvi, que en l'àmbit de les publicacions en llengua castellana en els últims anys hi ha hagut un flux constant de manuals sobre adquisició i ensenyament de llengües, tant en llengua original castellana com en traducció; vegeu, entre altres, Belinchón *et al.* (2000), Berko & Bernstein (1999), Carreiras (1997), Galeote (2002), González Nieto (2001), Larsen-Freeman & Long (1994), López Ornat (1994), Muñoz (2000) (Serra *et al.* (2000) Vega & Cuetos (1999) i Vez (2000). En el cas del català, tot i que la

un repàs dels temes d'investigació en adquisició de primeres i segones llengües a principis del segle XXI i fer-lo assequible als lectors en llengua catalana. La característica principal de la investigació de l'adquisició és la interdisciplinarietat, cosa que fa difícil que en un volum com aquest es puguin tractar tots els temes possibles. Per això, ha calgut fer una selecció de temes i ens hem inclinat cap a una tria que té en compte treballs empírics des de diferents perspectives teòriques. A més a més, sempre que ha estat possible s'ha posat èmfasi en el context de l'adquisició de la llengua catalana.

En el primer article, *Adquisició de primeres i segones llengües: perspectiva històrica i qüestions actuals*, Llorenç Comajoan emmarca l'estudi de l'adquisició de llengües dins els diferents corrents històrics i d'investigació i mostra com el debat entre empirisme i racionalisme arrenca en l'antiguitat (Plató i Aristòtil) i arriba fins als nostres dies amb la polèmica entre innatisme i empirisme. La concepció interdisciplinària de l'estudi sobre l'adquisició també es pot observar històricament en les relacions que s'han establert entre la filosofia i la psicologia respecte a l'estudi de l'adquisició de les primeres llengües i l'ensenyament de segones llengües. L'afiliació de l'adquisició de segones llengües amb l'ensenyament, a més a més, no és fortuïta sinó que és el resultat de la ahistoricitat i la relació entre disciplines acadèmiques. En aquest article també es fa un repàs a tres temes actuals d'investigació: el debat sobre la pobresa de l'estímul, l'evolució dels arguments en la discussió entre innatisme i empirisme i, en el cas de l'adquisició de segones llengües, la relació entre l'ensenyament de llengües en contextos de classe i el procés d'adquisició. Aquest primer article proporciona un marc conceptual i històric que pot ajudar a entendre en quin context s'ha desenvolupat la investigació que es presenta en la resta d'articles.

Miquel Siguan, en el seu article *Tres perspectives en l'estudi del llenguatge infantil*, reprèn un dels temes ja presentats en l'article anterior i se centra en l'adquisició del llenguatge infantil. En concret, presenta una perspectiva sociocultural que posa èmfasi en la relació que s'estableix entre l'infant i el seu entorn. Aquesta relació es fa concreta en el monòleg i el diàleg dels infants. Siguan ens dóna una sèrie d'exemples que ajudaran el lector a comprendre millor què fan els infants i per què ho fan. Per exemple, en les etapes primerenques no es distingeixen gairebé els monòlegs dels diàlegs i els diàlegs que estableixen els infants no tenen les mateixes funcions comunicatives que els diàlegs entre adults. En la segona part de l'article, Siguan presenta tres perspectives teòriques i metodològiques en l'estudi del llenguatge infantil: la cognitivista, la pragmàtica i la sociocultural. Siguan conclou que no cal esforçar-se a buscar la teoria més satisfactòria sinó que més aviat cal integrar les tres perspectives.

---

presència d'investigadors catalans en publicacions periòdiques en anglès i castellà és notable, hi ha pocs llibres dedicats exclusivament a l'adquisició de llengües (Bel 2001, Cuenca 1992, 1994, Julià 2000, Llinàs 2001 i Vila 2001 són algunes de les excepcions).

En l'article titulat *A l'entorn de l'adquisició de la sintaxi i del seu estudi*, Mireia Llinàs, Joana Rosselló i Aurora Bel se centren en el marc teòric de la teoria chomskiana i fan un repàs als aspectes positius i negatius que té la investigació del desenvolupament de la sintaxi infantil dins d'aquest marc teòric. Per exemple, destaquen el gran creixement tant en investigadors com en publicacions que ha experimentat l'estudi de l'adquisició en l'àmbit generativista en els últims anys, però també es lamenten de la distància existent entre el que les autores anomenen la investigació clàssica de caire purament lingüístic (teoria sintàctica) i la de l'adquisició. Aquesta distància l'exemplifiquen mitjançant la discussió de l'argument de la pobresa de l'estímul en teoria d'adquisició i en algunes obres recents de teoria sintàctica. Si bé Siguan en l'article anterior proposava integrar diferents perspectives teòriques, les autores d'aquest article proposen la formació d'equips d'investigació que integrin, encara que sigui dins d'una mateixa perspectiva teòrica, investigadors amb diverses especialitzacions, com ara el disseny d'experiments, la teoria sintàctica i la gestió de bases de dades.

En l'article *L'adquisició infantil de les llengües de signes*, Josep Quer ens apropa a l'estudi del procés adquisitiu del llenguatge de signes per part dels infants Sords. Partint de la pregunta bàsica de si el procés d'adquisició infantil de la llengua oral és equiparable al de la llengua de signes, Quer examina les fases inicials d'adquisició, l'adquisició de la morfologia i de la sintaxi i la fase tardana de l'adquisició. Els diversos estudis que presenta mostren que el procés d'adquisició del llenguatge de signes és semblant al de la llengua oral, tot i que també s'hi donen algunes diferències. Per exemple, l'adquisició de la capacitat de concordar els verbs amb referents no presents és més tardana en l'adquisició del llenguatge de signes que en l'adquisició oral, en part a causa de factors cognitius (ús de gestos manuals en lloc de lingüístics). De nou, l'article de Quer ens mostra com la disciplina de l'adquisició s'obre a perspectives no exclusives de primeres i segones llengües vocals, sinó que l'estudi del mateix procés d'adquisició es pot abordar des de múltipes disciplines que, juntes, poden aclarir la investigació de qüestions que queden diluïdes en altres àmbits (per exemple, la relació entre iconicitat i arbitrarietat).

El títol de l'article de Kathleen Bardovi-Harlig, *La intersecció entre la pragmàtica i l'adquisició de segones llengües*, ja ens indica que segueix amb la tònica que apuntàvem abans sobre la interdisciplinarietat en l'estudi de l'adquisició. A partir de la base de la recerca d'actes de parla i els contextos en què s'usen (la pragmàtica), la pragmàtica de la interllengua se centra en l'estudi del desenvolupament de les habilitats pragmàtiques dels aprenents d'una segona llengua. Tal com indica l'autora, sovint s'ha posat més èmfasi en el component adquisitiu que no pas en el pragmàtic, però avui dia ja es disposa d'una varietat d'estudis que combinen tots dos components. En concret, Bardovi-Harlig s'interessa pel desenvolupament de la pragmàtica en la segona llengua i en el diàleg que s'estableix entre el desenvolupament gramatical i el pragmàtic (per exemple, si un aprenent no sap el condicional, com realitza les peticions indirectes?).

Com que la pragmàtica és l'estudi de la llengua en el seu context d'ús, cal fer referència al context d'aprenentatge de la segona llengua (en l'ambient en què es parla la llengua o en una classe) i la interacció entre parlants. En l'última part de l'article, l'autora ens dóna diverses mostres d'interllengua que exemplifiquen que els aprenents construeixen un sistema propi gramatical i pragmàtic que no es pot explicar exclusivament ni per la primera ni la segona llengua (per exemple, el aprenents de castellà de parla anglesa diuen *no quiero* per rebutjar propostes, tot i que els mateixos aprenents no diuen l'equivalent en anglès ni els parlants nadius de castellà fan servir aquesta expressió).

Cristina Sanz, en l'article *Adquisició de terceres llengües: Estat de la qüestió*, s'endinsa en un tema que sovint s'ha ignorat en l'estudi de l'adquisició, però que, de manera semblant a l'estudi de la llengua de signes, va prenent cada vegada més rellevància. Es tracta de l'adquisició de més d'una segona llengua. A més, es un tema del tot escaient en aquest volum ja que gran part de la investigació en aquest camp prové d'estudis fets a Catalunya i al País Basc. En concret, Sanz proporciona dades de diversos grups de recerca que puntualitzen l'opinió generalitzada que és beneficiós introduir l'ensenyament d'una segona-tercera llengua estrangera en els primers anys de primària. Sanz també avalua l'argument que conèixer una segona llengua facilita l'adquisició d'una tercera llengua ja que les dades empíriques obtingudes fins al moment són contradictòries. Per tal de comprendre els estudis i els resultats discordants, cal tenir en compte les diferents variables que intervenen en l'aprenentatge d'una tercera llengua i que Sanz presenta en l'article.

En el penúltim article del volum, titulat *Gramaticalització i adquisició de llengües: L'adquisició de la morfologia de passat en aprenents de català com a llengua estrangera*, Llorenç Comajoan i Manuel Pérez Saldanya fan servir la teoria de la gramaticalització diacrònica i adquisitiva per explicar l'adquisició de la morfologia del passat (passat perifràstic i imperfet) en aprenents de català com a llengua estrangera en un context universitari nord-americà. En concret, presenten hipòtesis d'adquisició centrades en l'aspecte lèxic i els plans del discurs per explicar l'aparició desigual de les marques perfectives i imperfectives en diferents tipus de predicats verbals. Les dades mostren com els aprenents fan servir pistes aspectuals i discursives redundants per crear contextos on puguin utilitzar formes perfectives i imperfectives. El resultat és que les combinacions prototípiques (predicats tèlics en contextos de primer pla) afavoreixen l'emergència de les formes perfectives que, a més a més, s'usen de manera apropiada, mentre que les combinacions menys prototípiques de morfologia i pla del discurs apareixen més tard i s'usen de manera menys apropiada. Els autors conclouen que la gramaticalització diacrònica i l'adquisitiva presenten evidència de processos semblants, segons els quals els parlants marquen les formes en certs contextos discursius amb un alt grau de redundància, la qual cosa pot facilitat la codificació des d'un punt de vista cognitiu.

Finalment, Lluïsa Gràcia i Elisabet Serrat, en l'article titulat *Immigració i adquisició de segones llengües,* aborden un tema d'actualitat i estudien l'adquisició del català per part de parlants de llengües diverses. Després de fer un repàs a la nova situació lingüística de Catalunya arran de l'arribada d'immigrants d'una gran diversitat lingüística en els últims anys, les autores examinen el paper de la primera llengua en l'adquisició de la segona. En concret, analitzen la flexió verbal del català, l'àrab, el soninké i el xinès i, tenint en compte altres estudis que s'han centrat en el paper de la primera llengua en l'adquisició de la segona, elaboren diverses hipòtesis de l'adquisició de la flexió verbal del català. A continuació contrasten aquestes hipòtesis amb dades d'un estudi preliminar dels errors que cometen diferents aprenents de català arribats a Catalunya. Les dades mostren que els aprenents xinesos són els que tenen més dificultats per aprendre el sistema flexiu català i que cometen més errors en l'ús de formes de temps que no pas d'aspecte verbal.

Des del primer article, en què es presenta un panorama històric general, fins a l'últim, en què es fa referència específica a la situació actual a Catalunya, el volum pretén ser una introducció a les diferents perspectives teòriques que s'han ocupat de l'estudi del procés d'adquisició de primeres i segones llengües. Esperem que aquest recorregut serveixi de reflexió i discussió per als investigadors ja madurs i sigui una font d'inspiració per als futurs investigadors.

Llorenç Comajoan Colomé
Middleburg College
Manuel Pérez Saldanya
Universitat de València

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Aronoff, M. & J. Rees-Miller eds., (2001) *The handbook of linguistics*, Malden, Blackwell.

Bechtel, W. & G. Graham, (1998) *A companion to cognitive science*, Malden, Blackwell.

Bel, A. (2001) *Teoria lingüística i adquisició del llenguatge. Anàlisi comparada dels trets morfològics en català i en castellà,* Barcelona, Institut d'Estudis Catalans.

Belinchón, M., J. M. Igoa & A. Rivière (2000) *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*, Madrid, Trotta.

Berko, J. & N. Bernstein (1999) *Psicolingüística*, Madrid, McGraw-Hill.

CARREIRAS, M. (1997) *Descubriendo y procesando el lenguage*, Madrid, Trotta.
CUENCA, M. J. (1992) *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, València, Tàndem.
CUENCA, M. J. ed, (1994) *Lingüística i ensenyament de llengües*, València, Universitat de València.
DOUGHTY, C. & M. LONG eds., (2003) *The handbook of second language acquisition*, Malden, Blackwell.
FLETCHER, P. & B. MACWHINNEY eds., (1995) *The handbook of child language*, Malden, Blackwell.
GALEOTE, M. (2002) *Adquisición del lenguage*, Madrid, Pirámide.
GONZÁLEZ NIETO, L. (2001) *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid, Cátedra.
JULIÀ, J. ed., (2000) *L'ensenyament del català com a L2*, Lleida, Universitat de Lleida.
KAPLAN, R. ed., (2002) *The Oxford handbook of applied linguistics*, Nova York, Oxford University Press.
LARSEN-FREEMAN, D., & M. Long (1994) *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos (Versió espanyola de *An introduction to second language acquisition research*, 1991, Londres, Longman).
LLINÀS, M. (2001) *Petites paraules*, Barcelona, Empúries.
MUÑOZ, C. ed. (2000) *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel.
LÓPEZ ORNAT, S. (1994) *La adquisición de la lengua española*, Madrid, Siglo XXI.
RITCHIE, W. C. & T. K. BHATIA (1996) *Handbook of second language acquisition*, Nova York, Academic Press.
RITCHIE, W. C. & T. K. BHATIA (1999) *Handbook of child language acquisition*, Nova York, Academic Press.
SERRA, M., E. SERRAT, R. SOLÉ, A. BEL & M. APARICI (2000) *La adquisición del lenguaje*, Barcelona, Ariel.
VEGA, M. & F. CUETOS coord. (1999) *Psicolingüística del español*, Madrid, Trotta.
VEZ, J. M. (2000) *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Barcelona, Ariel.
VILA, I. coord. (2001) *Processos psicològics bàsics*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.

LLORENÇ COMAJOAN

ADQUISICIÓ DE PRIMERES I SEGONES LLENGÜES: PERSPECTIVA HISTÒRICA I QÜESTIONS ACTUALS

1. INTRODUCCIÓ

No cal ser un investigador de l'adquisició del llenguatge per adonar-se que la capacitat que tenim els éssers humans per aprendre una llengua i fer-ne ús és el que ens fa vertaderament humans. Per això, no és d'estranyar que, per una banda, l'estudi del llenguatge i la seva adquisició[1] hagin estat un tema d'estudi des de l'antiguitat i continuï sent-ho avui dia i, d'altra banda, que sovint quasi ens oblidem de la proesa que representa aprendre una llengua, ja que tots hem arribat a aprendre'n una com a mínim.

Aquest article tracta de l'estudi de l'adquisició de llengües, tant de les primeres (llenguatge infantil) com de les segones i s'ha concebut com a article marc d'aquest volum monogràfic sobre l'adquisició.[2] Se centra en el desenvolupament d'aquestes dues disciplines d'estudi i en la manera com certs temes recurrents han evolucionat fins als nostres dies. L'article es divideix en dues parts principals. A la primera part es fa un repàs històric de l'estudi de l'adquisició del llenguatge infantil i de les segones llengües posant èmfasi en la continuïtat de temes relacionats amb l'epistemologia i l'ensenyament de llengües. A la segona part, es presenten tres qüestions contemporànies que han centrat la investigació de l'adquisició del llenguatge. Primer, les diferències entre l'adquisició d'una primera i una segona llengua i l'argument de la pobresa de l'estímul. Segon, la dicotomia entre teories innatistes i empiristes des d'una

1. En aquest article, fem servir el terme *adquisició* de llengües per referir-nos al procés que segueixen els infants i adults per arribar a fer servir una llengua com a mitjà de comunicació amb altres éssers humans. Els termes *adquisició* i *aprenentatge* es fan servir indistintament. Així, no seguim la terminologia de Krashen (1985), que utilitza adquisició per referir-se al procés inconscient i aprenentatge per referir-se al procés conscient.

2. En l'article fem servir el terme *segones llengües* per referir-nos a la llengua no nativa. La distinció entre *segona llengua* i *llengua estrangera* té a veure amb el context d'aprenentatge de la llengua no nativa. Es parla de segones llengües per

perspectiva actual, que planteja un acostament de les teories. Tercer, la relació entre l'ensenyament formal dins d'una aula i el procés d'adquisició d'una segona llengua.

2. EVOLUCIÓ HISTÒRICA

Les disciplines de l'adquisició de primeres llengües i de l'adquisició de segones llengües es dediquen a l'estudi científic del procés sociocognitiu d'aprenentatge d'una o més llengües. Són dues disciplines relativament modernes que tenen lligams molt estrets amb la filosofia, la psicologia, la lingüística (aplicada), la psicolingüística i la ciència cognitiva. Tot seguit es presenta un esbós històric de la investigació de l'adquisició de llengües. El fil conductor és la relació que s'ha establert entre diferents disciplines fins a l'actualitat, quan les dues disciplines tenen un estatus quasi autònom.

2.1. EPISTEMOLOGIA: EMPIRISME I RACIONALISME

En la cultura occidental, l'interès per l'adquisició del llenguatge es remunta a temps antics i a preguntes sobre epistemologia (Siguan 1986). El diàleg de Menó de Plató comença amb la següent pregunta de Menó a Sòcrates:

> ¿Em sabries dir, Sòcrates, si es pot ensenyar la virtut? ¿O bé si no es pot ensenyar, però es pot adquirir exercitant-la? ¿O bé, encara, si no es pot exercitar ni es pot aprendre, ans neix en els homes naturalment o d'alguna altra manera? (Plató, *Diàlegs*, vol. V, p. 36)

En aquest diàleg, ja es planteja la pregunta perenne sobre l'adquisició i l'origen dels conceptes (més tard, serà el llenguatge). En el mateix diàleg, Sòcrates demostra a Menó que un noi té idees sobre les regles de la geometria sense que ningú les hi hagi ensenyat. La discussió de l'origen i adquisició d'idees es pot situar en un continu representat per Plató i Aristòtil. Aquests dos filòsofs s'associen amb el racionalisme i l'empirisme, respectivament, perquè la seva filosofia es distingeix en tres aspectes principals (Sternberg 1999: 55): la relació entre ment i cos, l'ús de l'observació i la introspecció per arribar a la veritat, i l'origen de les idees. Així, Plató, com que concebia que la realitat no es trobava en els objectes que ens arribaven a través dels sentits, sinó en les formes abstractes representades pels objectes, afavoria un procés de coneixement introspectiu i creia en les idees innates. Aristòtil, en canvi, pensava que es pot obtenir coneixement a partir de l'observació dels objectes de la realitat i que les idees ens venien a partir de l'experiència.[3] Els casos de Plató i Aristòtil exemplifiquen ja des del principi de la cultura occidental que la discussió entre innatisme i empirisme va relacionada amb una concepció filosòfica del coneixement i que està relacionada amb altres qüestions, com ara com es pot arribar al coneixement i quina relació hi ha entre el cos i la ment.

al context on es parla la llengua que s'està adquirint, per exemple, l'aprenentatge de l'anglès a un país de parla anglesa. Es fa servir llengua estrangera per referir-se a l'adquisició d'una llengua fora del context on es parla la llengua, per exemple l'adquisició del català en una universitat nord-americana. En aquest article no es fa aquesta distinció. Per parlar de l'adquisició de la llengua nativa fem servir *llengua primera* i *llenguatge infantil* indistintament.

3. Un altre diàleg de Plató que planteja qüestions d'estudi en lingüística i adquisició de llengües es el diàleg de Cràtil. En aquest diàleg, Hermògenes i Cràtil parlen de com els objectes reben els noms. Hermògenes diu que la relació entre els noms i els objectes es "convencional", mentre que Cràtil diu que els noms vénen donats per un "poder més que humà". Vegeu Defez (1988) per a una discussió sobre llenguatge i coneixement en el diàleg de Cràtil i Bates & MacWhinney (1982) per a una discussió sobre funcionalisme i formalisme en adquisició de llengües i la relació amb els filòsofs grecs antics.

Tal com explica Siguan (1986: 245), en les *Confessions* de sant Agustí trobem la primera referència explícita a l'adquisició del llenguatge infantil. Al capítol VIII del llibre primer llegim el següent:

> ¿No és cert que, prosseguint cap ençà, vaig passar de la infància a la puerícia o, més ben dit, que aquesta mateixa vingué a mi i succeí la infància? No és que ella s'allunyés: on, digueu-me, se n'hauria anat? I, tanmateix, ja no hi era. En efecte, no era jo el nen que no parla, sinó que era ja el noi que parla. I, d'això, me'n recordo; però, com havia après a parlar, fou més tard que vaig adonar-me'n.
>
> Perquè no m'ensenyaven pas uns homes grans, fornint-me els mots d'acord amb un cert ordre metòdic, com havien de fer-ho després amb l'alfabet, sinó que jo mateix m'instruïa, gràcies a la intel·ligència que em donàreu, Déu meu, quan amb gemecs, crits diversos i gestos variats dels membres volia expressar els sentiments del meu cor, a fi que hom obeís el meu voler, i no sempre reeixia a fer-me comprendre en tot allò que volia ni per tots els qui volia. Jo copsava els mots amb la memòria quan ells anomenaven algun objecte i quan, segons la paraula articulada, movien el cos vers aquest objecte: jo observava i retenia que a tal objecte corresponia el so que feien servir quan volien designar-lo. (Sant Agustí, Confessions, pp. 42-43)

De nou, en aquest fragment trobem una al·lusió a l'adquisició no a través d'un ordre de mètode sinó a través de l'enteniment atorgat per Déu.

L'interès epistemològic present en l'antiguitat no tornarà a sobresortir fins molt més tard, a l'Edat Moderna i, concretament, als segles XVII-XVIII a Europa, amb les discussions entre empiristes (Locke i Hume) i racionalistes (Descartes, Leibniz i Espinoza) (Serra & Vila 1984). Les dues posicions crearen escola i esdevingueren les precursores de les tradicions anglosaxona (i nord-americana) i europea, respectivament, en la psicologia evolutiva occidental (Palacios 1993: 15). D'una banda, els racionalistes pressuposen l'existència d'idees innates i una trajectòria predeterminada. Tal com diu Descartes a la Meditació tercera:

> Ara bé, d'aquestes idees, les unes semblen ésser nascudes amb mi, les altres ésser alienes i venir de fora, i les altres ésser fetes i inventades per mi mateix. Car, si jo tinc la facultat de concebre això que hom anomena, en general, una cosa, o una veritat, o un pensament, em sembla que no tinc pas això d'enlloc més que de la meva natura pròpia; però si sento un brogit, si veig el sol, si sento la calor, fins ara he jutjat que aquests sentiments provenien d'algunes coses que existien fora de mi; i, en fi, em sembla que les sirenes, els hipogrifs i totes les quimeres semblants són ficcions i invencions del meu esperit. Però també potser em podria persuadir que totes aquestes idees són del gènere que he anomenat alienes, i que vénen de fora, o bé que totes elles han nascut amb mi, o bé que totes elles han estat fetes per mi, car jo no he descobert encara clarament llur veritable origen. I el que jo haig de fer en aquest lloc és, principalment, considerar, respecte d'aquestes coses que em semblen venir d'alguns objectes que són fora de mi quines són les raons que m'obliguen a creure-les semblants a aquests objectes. (Descartes, Meditació tercera, p. 100)

En aquest fragment s'estableixen uns clars paral·lelismes amb les idees platòniques, ja que Descartes planteja el dualisme entre ment i cos (considera les idees per si mateixes), arriba al coneixement mitjançant la introspecció (diu que només ens queden els nostres judicis) i considera que hi ha idees innates (l'única font és la meva natura). D'altra banda, els empiristes pressuposen que el coneixement prové de la relació entre l'individu i les experiències que rep i segueixen les idees aristotèliques del coneixement a través de l'observació.[4] Locke va ser qui va equiparar la ment humana amb una pissarra o un paper en blanc en la qual la vida i l'experiència escriuen el coneixement (Sternberg 1999: 61). Al seu *Assaig sobre el coneixement humà* diu:

> Suposem que la ment sigui, tal com se sol dir, un paper en blanc, net de qualsevol inscripció, sense cap idea; com arriba a tenir les idees? D'on obté la ment el vast cúmul, que la imaginació activa i il·limitada de l'home hi ha pintat, en una varietat quasi infinita? D'on treu tot aquest material de la raó i el coneixement? A això contesto, amb un sol mot: de l'experiència, en l'experiència es fonamenta tot el nostre coneixement, i de l'experiència és d'on deriva. (Traducció de l'autor a partir de Locke, p. 83)

El debat entre racionalisme i empirisme dels segles XVII-XVIII va preparar el terreny per a l'aparició de la psicologia com a disciplina, encara que agafada de la mà de la filosofia o la medicina. Amb el temps, el contingut psicològic de la filosofia i la medicina es van anar apartant fins a la constitució de la psicologia com a disciplina al segle XIX. A partir d'aquest moment, dins de la psicologia es comencen a perfilar diferents escoles, que alhora duplicaran la discussió entre racionalistes i empiristes dels segles anteriors (estructuralisme, funcionalisme, associacionisme, conductisme, gestaltisme i cognitivisme) (Sternberg i Ben-Zeev).[5] És també a partir del naixement de la psicologia com a disciplina que l'estudi de l'adquisició del llenguatge infantil pren protagonisme i es comença a estudiar científicament.[6]

2.2. ESTUDI DE L'ADQUISICIÓ DEL LLENGUATGE INFANTIL

L'estudi de l'adquisició del llenguatge infantil es pot dividir en tres àrees fonamentals (Ingram 1989: 1): la metodologia, la descripció i l'explicació. La metodologia s'encarrega de buscar i avaluar els mètodes òptims per recollir dades i dissenyar mètodes d'anàlisi. La descripció de les dades comprèn els diferents corpus de dades que tenim disponibles per estudiar el llenguatge infantil. Tot i que fa més de cent anys que es van recollint dades de l'adquisició del llenguatge infantil, no ha estat fins fa poc que s'ha establert una metodologia comuna que permet comparar dades, analitzar-les i compartir-les mitjançant mètodes electrònics (base de dades CHILDES, MacWhinney 1995). Les dades descriptives han permès establir períodes d'adquisició del llenguatge infantil que serveixen com a guia per a l'estudi. Ingram delimita els següents períodes: desenvolupament prelingüístic (des del naixement fins a finals del primer any), període

4. Vegeu Robinson (1999) per a una explicació detallada sobre empirisme i racionalisme i cognició.

5. La discussió entre racionalisme i empirisme és cíclica. Sternberg (1999) i Sternberg & Ben-Zeev (2001) la descriuen com a dialèctica.

6. Se sol citar l'any 1879, amb l'establiment del primer laboratori de psicologia a Leipzig per part de Wilhelm Wundt, com el naixement de la psicologia (Anderson 1995: 7).

d'un mot (des d'un any a un any i mig), període de les primeres combinacions de mots (d'un any i mig a 2 anys) i període de frases simples i compostes (3 anys).[7] Finalment, l'objectiu de l'explicació és obtenir una teoria de l'adquisició del llenguatge. Els tres aspectes –metodologia, descripció i explicació– estan estretament lligats i depenen en gran part dels avenços científics de cada època.

Ingram (1989) divideix la història moderna de l'adquisició del llenguatge infantil en tres etapes: el període d'estudis de diaris (1876-1926); el període d'estudis de mostres grans (1926-1957), i el període dels estudis longitudinals (a partir de 1957).

a) Les anàlisis de la primera etapa formaven part de l'estudi del desenvolupament general de l'infant i eren estudis observacionals. Es tracta de recerques fetes per pares que observen els seus fills i escriuen diaris on recullen les regularitats. El treball de Pere Mata a Catalunya (Siguan 1986, Serra *et al.* 2000) és un exemple d'aquest tipus d'estudi, ja que aquest metge reusenc es va basar en els seus fills per descriure el procés d'adquisició del llenguatge des del naixement fins als 4 anys. Els estudis de l'adquisició del llenguatge d'aquesta època no tractaven directament del procés d'adquisició, sinó que més aviat feien referència a l'adquisició per estudiar la memòria i les associacions mentals. Dins aquest primer grup també cal situar els estudis de Freud i Jung, que van anar més enllà de la relació llenguatge-pensament, van remarcar la relació entre llenguatge i vida afectiva, i van explicar que les associacions que fan els éssers humans formen part d'un sistema i no són regides per l'atzar (Stern 1983: 292).

b) El segon període d'estudis d'adquisició del llenguatge infantil comença després de la primera guerra mundial i està determinat per la influència del conductisme i l'obra del psicòleg John B. Watson, qui proposava estudiar només el que es pogués observar i, en conseqüència, rebutjava el mètode introspectiu. Com a resultat, l'escola conductista se centrarà en el comportament extern i aspirarà a una teoria de l'aprenentatge que permeti explicar els canvis de comportament del nen a partir de condicions observables externes. Així doncs, mentre que els estudis de diaris de l'època anterior havien destacat l'espontaneïtat del comportament de l'infant, els d'aquesta època se centren en l'infant com a ésser controlat passivament per l'ambient (Ingram 1989: 12). L'aplicació d'aquesta teoria a l'adquisició del llenguatge deriva cap a una posició que considera els processos lingüístics com a "comportament verbal" (Watson 1919) o respostes a hàbits. Finalment, des del punt de vista metodològic, i a conseqüència de l'interès per tot allò que es pugui mesurar objectivament, en aquesta època es comencen a fer estudis que inclouen mostres grans (per exemple, 430 infants a Templin 1957).

Des del punt de vista cronològic, dins d'aquesta segona època, cal situar dues figures prominents en l'estudi del llenguatge infantil: Piaget i Vigotski.[8] No ens estendrem aquí per parlar de la nombrosa bibliografia sobre les teories de Piaget i Vigotksi, sinó que només ens referirem al que van aportar les seves teories en general.[9]

7. Vegeu Serrat *et al.* (2000) per a una discussió detallada de descripcions d'adquisició del llenguatge infantil en català i castellà.

8. Cronològicament, Piaget i Vigotski pertanyen a aquesta època, tot i que totes dues figures van ser redescobertes als Estats Units molt més tard, cap als anys 60 i 70. Vegeu Piaget (1952), Vigotski (1962) i les converses entre Piaget i Chomsky a Piattelli-Palmarini (1980).

9. Vegeu Aznar & Serrat (2000) per a una discussió actualitzada de les idees de Piaget i Vigotski.

Les seves teories es diferencien particularment en el paper que donen al llenguatge en l'evolució del pensament, en el paper dels factors sociohistòrics en el pensament i en la relació entre desenvolupament i aprenentatge (Miranda *et al.* 1999: 28). Metafòricament parlant, es pot dir que la teoria de Piaget considera l'infant com un jove científic que de mica en mica aprèn a comprendre el món que l'envolta, mentre que per a Vigotski l'infant és un ésser social que es relaciona amb individus de l'entorn sociohistòric que estan disposats a ajudar-lo a obtenir coneixement i habilitats cognitives (Siegler *et al.* 2003: 160). Pel que fa al paper del llenguatge, mentre que per a Vigotski aquest juga un paper fonamental en les operacions cognitives (el desenvolupament del pensament depèn del llenguatge), per a Piaget és un subproducte d'aquestes operacions. Tot i que és fàcil concloure que Piaget es va centrar en l'individu i Vigotski en els processos socials, és més fàcil distingir aquests dos teòrics a partir del paper que atorguen a la mediació social, molt menor en Piaget que en Vigotski (Miranda *et al.* 19978: 30).

c) Finalment, en el tercer període d'estudi de l'adquisició del llenguatge infantil es comencen a fer anàlisis longitudinals, és a dir, es tracta de treballs en què es prenen mostres representatives d'un grup d'infants durant el seu desenvolupament lingüístic i cognitiu. A més a més, en aquests treballs s'estudien infants que no tenen relació amb els investigadors i se segueix una metodologia més exhaustiva per tal d'arribar a resultats explicatius. Mentre que els estudis de l'etapa anterior tendien a basar-se en el conductisme, en aquesta etapa, a partir de la publicació de Chomsky (1957, 1965), tenen un caire innatista. El nou canvi, del conductisme a l'innatisme, queda ben palès en el debat entre Skinner i Chomsky que sorgeix a partir de la ressenya de Skinner (1957) realitzada per Chomsky (1959). El primer que cal remarcar és que el debat es produeix entre un psicòleg i un lingüista, la qual cosa ja mostra que en aquest estadi la lingüística està en fase de desenvolupament i s'acosta a la psicologia. De fet, la revolució chosmkiana serà el tret de sortida de la futura interrelació entre la lingüística i l'estudi del coneixement, que desembocarà en el naixement de la psicolingüística, la psicologia cognitiva i la ciència cognitiva com a disciplines.[10] En la ressenya de Skinner (1957), Chomsky atacava la concepció conductista de l'adquisició del llenguatge proposada en el llibre de Skinner, titulat apropiadament *Comportament verbal*, segons la qual l'aprenentatge del llenguatge era fruit de generalitzacions i reforç d'hàbits. La crítica de Chomsky es va centrar en dos fronts: la creativitat i l'abstracció (Mitchell & Myles 1998). D'una banda, Chomsky va utilitzar l'argument que els infants produeixen frases noves que no han sentit mai anteriorment per rebatre l'argument conductista que la producció del llenguatge era una resposta a un estímul i una posterior generalització de l'aprenentatge. A més a més, Chomsky va argumentar que, tenint en compte el tipus d'*input* a què estan exposats els infant i el fet que produeixen frases noves que no han sentit mai, l'adquisició no es podia explicar a partir d'estímuls externs. És a dir, la

10. El naixement de la ciència cognitiva com a disciplina se situa en la publicació de la revista d'investigació *Cognitive Science* en l'any 1976 (Anderson 1995: 11). Vegeu Belinchón *et al.* (1992) per a una explicació detallada de l'evolució de la psicolingüística i la ciència cognitiva.

facultat d'adquisició del llenguatge, segons Chomsky, era molt més abstracta del que predeia el conductisme. Partint d'aquests dos arguments, Chomsky va postular que els infants tenien la capacitat innata d'aprendre el llenguatge i que a partir de l'*input* que rebien es fixaven una sèrie de paràmetres lingüístics regits per una sèrie de principis universals innats (Chomsky 1981, 1986). La teoria lingüística de Chomsky té un mèrit doble ja que, d'una banda, va desenvolupar un nou cos teòric lingüístic i d'adquisició del llenguatge i, d'altra banda, va provocar el desenvolupament de teories contràries que van desenvolupar alternatives a l'innatisme que proposava Chomsky.

Mentre es desenvolupava la teoria generativista de Chomsky, l'adquisició del llenguatge infantil cada cop s'estudiava des de perspectives més variades. En l'actualitat, l'estudi del llenguatge infantil es fa des d'almenys quatre disciplines: la lingüística, la psicolingüística, la ciència cognitiva i l'educació-logopèdia (Serra *et al.* 2000), i dins de cadascuna d'aquestes disciplines hi ha encara més subdivisions. Tal com expliquen Serra *et al.*, la lingüística sol emprar un mètode deductiu, parteix d'un corrent teòric específic i utilitza dades d'adquisició per tal de proporcionar evidència del corrent teòric que s'investiga. La psicolingüística sol adoptar un mètode inductiu, sol partir de dades obtingudes a partir de mostres de llenguatge infantil i intenta donar compte de les dades. La ciència cognitiva estudia l'adquisició del llenguatge postulant models computacionals que donin compte de l'adquisició. Finalment, l'educació-logopèdia se centra en l'ensenyament i aprenentatge del llenguatge i en el tractament de les patologies del llenguatge. Segurament que la diferència més important entre les diferents disciplines és un aspecte que ja va constatar Wasow (1983): el fet que hi ha un grup d'investigadors d'adquisició del llenguatge que s'interessen per les dades, és a dir, pel que diuen els infants, i es preocupen sobretot per qüestions metodològiques i d'anàlisi, mentre que un altre grup d'investigadors s'interessa sobretot per qüestions relacionades amb una teoria específica i se solen preocupar més per l'abstracció que no pas per les dades. A grans trets, un grup i l'altre es poden equiparar amb els psicòlegs del desenvolupament, que intenten explicar no només el mecanisme d'adquisició del llenguatge sinó també el procés de canvi, i amb els lingüistes, sobretot els d'arrel generativominimista, que fins fa poc s'han preocupat principalment pel mecanisme (estat inicial) i no tant pel desenvolupament.[11] Aquesta distinció sovint va de bracet amb altres consideracions teòriques com ara l'innatisme, l'empirisme i el modularisme, temes que es tracten en l'apartat 3.2 d'aquest article.

Així doncs, acabem aquest recorregut històric de l'estudi de l'adquisició infantil fent referència a la distinció entre la investigació centrada en les dades i la investigació centrada en la teoria. Totes dues caracteritzacions no són exclusives i d'una manera llunyana ens recorden la distinció amb què ha començat aquest repàs històric, és a dir, la distinció entre el racionalisme de Plató i l'empirisme d'Aristòtil. Sens dubte, el debat entre innatistes i empiristes és cíclic però a l'actualitat el debat cada cop es refina més, tal com s'explica a l'apartat 3 d'aquest article.

11. Vegeu Braine (1994), Foster-Cohen (2001) i White (2003) per a una qüestió de mecanisme i desenvolupament a nivell teòric.

2.3. ESTUDI DE L'ADQUISICIÓ DE SEGONES LLENGÜES

2.3.1. Temes recurrents

El recorregut històric pel camp de l'adquisició de primeres llengües ens ha portat a una sèrie d'observacions pertinents no solament des del punt de vista històric sinó teòric. En el recorregut històric pel camp de l'adquisició de segones llengües succeeix el mateix. Si bé la investigació en primeres llengües va anar molt lligada a la filosofia i la psicologia i, més tard, a la lingüística, la recerca en adquisició de segones llengües va anar des del principi lligada a l'ensenyament i, més tard, també a la lingüística i la psicolingüística. Per això, Stern (1983) explica que a l'hora de fer un història de l'ensenyament de llengües cal distingir entre la història de les idees sobre l'ensenyament de llengües i la història de la pràctica de l'ensenyament de llengües. Les històries de l'ensenyament de llengües poden ser cronològiques (com ara Mackey 1965 o Titone 1968) o temàtiques (com Kelly 1969). La història temàtica de Kelly permet distingir diferents èpoques segons els objectius plantejats en l'ensenyament de les llengües. Kelly (1969: 396) esmenta tres objectius principals. Primer, l'objectiu social era el que considerava l'ensenyament d'una segona llengua com a mitjà de comunicació. Per exemple, a l'època clàssica, durant la conquesta romana, el llatí es va convertir a poc a poc en la llengua de comunicació. Segon, l'objectiu creatiu o artisticoliterari és el que fa que una llengua s'aprengui per crear obres artístiques, com ara el cas del llatí durant el Renaixement. Tercer, l'objectiu filosòfic és el que es dedica a cultivar les segones llengües per discussions de caire filosòfic, com les dels segles XVII-XVIII a Europa.

Mitjançant l'examen d'aquestes tres funcions durant la història d'Europa, Kelly arriba a la conclusió que la història és més cíclica (o pendular) que lineal. És així perquè, segons Kelly, són els factors socials i intel·lectuals, i no pas els rigorosament científics, els que determinen els usos de les segones llengües, i com que els factors socials i intel·lectuals s'han repetit històricament, les pràctiques de l'ensenyament també es repeteixen cíclicament. Així doncs, dels cinc períodes europeus d'ensenyament de llengües que distingeix Kelly –el clàssic, el medieval, el del Renaixement, el de l'edat de la raó (segles XVII-XIX), i el modern (segles XIX-XX)– el període clàssic, el del Renaixement i el modern es poden agrupar perquè comparteixen l'objectiu de la comunicació, mentre que la resta de períodes (medieval i edat de la raó) se centren principalment en la llengua escrita i l'anàlisi de la llengua. Stern (1983) és una mica crític amb la història cíclica de Kelly (els éssers humans troben solucions semblants a problemes semblants) perquè, en certa mesura, implica aplicar al passat la concepció que tenim de la pràctica del present. Per això, Stern recomana fer estudis històrics d'aspectes concrets en llocs concrets (per exemple, l'ensenyament del francès a l'Anglaterra dels Tudor).

Musumeci (1997) és un bon exemple d'un estudi concret de l'ensenyament de llengües en un context historicosocial concret. Aquesta autora fa un estudi minuciós de

tres figures cabdals relacionades amb l'ensenyament de llengües durant el Renaixement: Guarino Guarini (1374-1460), Ignasi de Loiola (1491-1556) i Comenius (1592-1670). Musumeci estudia aquests tres autors i mostra que tots tres presenten característiques comunes, ja que tots tres van defensar l'ús directe de la segona llengua (el llatí) en l'ensenyament, l'ús de textos autèntics i la importància d'ensenyar la segona llengua a través de contingut i no només practicant les formes. Amb tot, aquestes idees van quedar reflectides en els manuals de l'època de maneres molt diferents. Això vol dir que si només miréssim els manuals pensaríem que els tres autors estaven a favor de mètodes tradicionals, però si ens fixem en els documents "curriculars" es pot veure que hi havia idees que avui dia no consideraríem tradicionals. És a dir, les idees que tenen aquests educadors s'assemblen al que segles més tard seria el mètode comunicatiu, però els manuals s'assemblen als mètodes tradicionals de traducció. Així, Musumeci demostra clarament el que havia dit Stern (1983) quan ens advertia que cal distingir entre les idees i les pràctiques.

El camp de l'adquisició de segones llengües en els nostres dies és fruit dels grans avenços científics de finals del segle XIX i del segle XX, en particular de després de la segona guerra mundial. A partir d'aquest moment la història de l'adquisició de segones llengües es desmarca de l'ensenyament i es relaciona amb la lingüística i la psicolingüística i alhora s'acosta més a l'adquisició de primeres llengües. Mitchell & Myles (1998) divideixen el període de la investigació en adquisició de segones llengües posterior a la segona guerra mundial en tres etapes.

Primera etapa. Durant els anys 50 i 60, la teoria d'aprenentatge de llengües encara estava relacionada amb l'ensenyament de llengües, que des de finals del segle XIX es basava en teories lingüístiques i psicològiques de caire conductista: l'aprenentatge de segones llengües era considerat l'aprenentatge de nous hàbits, és a dir, els hàbits eren respostes fetes en una segona llengua a partir d'un estímul. En el conductisme, la dificultat d'aprendre una segona llengua era vista com la dificultat de crear nous hàbits que podien interferir amb els de la primera llengua. A conseqüència d'això, durant aquesta època es van fer estudis comparatius de llengües amb la idea que calia reforçar els hàbits que fossin diferents en la llengua primera i la segona. El final del conductisme va venir marcat l'any 1957 amb la publicació de Chomsky (1957) i la ressenya de Skinner (1957) per part de Chomsky (1959) (vegeu l'apartat 2.2. més amunt).

Segona etapa. En la dècada dels anys 70, marcada per la revolució chomskiana i els estudis en adquisició de primeres llengües (estudis d'ordre d'adquisició, sistematicitat i universalitat dels estadis, paper limitat de la correcció), es desenvolupa el camp de l'adquisició de segones llengües pròpiament dit i sovint se cita la publicació de Corder (1967) com a tret de sortida. Aquest autor va destacar la importància d'estudiar els errors dels aprenents de segones llengües no per tal d'intentar predir el que era fàcil i el que era difícil (com es feia en l'anàlisi contrastiva de la dècada anterior) sinó pel fet que l'error era considerat com a part del sistema en desenvolupament dels aprenents de segones llengües i que, per això, no sempre calia buscar l'origen dels errors en la

interferència de la primera llengua. Per exemple, diversos estudis d'aquesta època van documentar que aprenents de diferents llengües primeres produïen seqüències semblants d'adquisició de morfemes i, a més a més, cometien els mateixos errors.[12] Aquests resultats eren una prova clara que els aprenents de segones llengües constituïen els seus propis sistemes lingüístics; d'aquí va sorgir el concepte d'interllengua de Selinker (1972). La importància d'aquests estudis d'adquisició de morfemes dels anys 1970 va ser doble ja que, a més de donar evidència del sistema lingüístic dels aprenents, els resultats es van utilitzar per construir la teoria de l'adquisició de segones llengües de Krashen (1985), una de les primeres teories contemporànies que van voler explicar l'adquisició de segones llengües a partir de resultats empírics d'estudis.

Tercera etapa. En la dècada dels 80 es consolida la disciplina de l'adquisició de segones llengües i cada cop es desconnecta més de l'ensenyament (o en queda del tot desconnectada alhora que s'alia amb la lingüística, la psicolingüística i la ciència cognitiva). És en aquesta època quan els investigadors busquen respostes a preguntes més concretes i es perfilen diferents teories d'adquisició de segones llengües seguint el camí de l'adquisició de primeres llengües: gramàtica universal, enfocaments cognitius, enfocaments funcionals/pragmàtics, enfocaments d'*input* i interacció, i perspectives socioculturals i sociolingüístiques.

2.3.2. Ahistoricitat i relació entre disciplines

És corrent en la disciplina de l'adquisició de primeres llengües fer referències històriques als precursors de les teories actuals. Com hem fet en aquest mateix article, se solen citar figures com ara Plató, Aristòtil, Descartes, Locke, Skinner i Chomsky per dotar la disciplina de certa memòria i legitimitat històrica. D'altra banda, tot i l'evidència que acabem de presentar a favor de l'existència d'una història de l'ensenyament i adquisició de segones llengües, sovint es descriu la disciplina de l'adquisició de segones llengües com si fos una disciplina jove nascuda a finals dels anys 60 (Corder 1967 sol ser la referència fundacional). Ara bé, tal i com argumenta Thomas (1998), no és cert que l'adquisició de segones llengües no tingui història, sinó que més aviat dins el camp hi ha una "ahistoricitat programada" que consisteix en un desig d'esborrar el passat. Thomas documenta tal desig en les múltiples referències al naixement de l'adquisició de segones llengües com si sortís del no-res entre la dècada dels 60 i els 70 ignorant totalment les referències històriques possibles. A més a més, Thomas es pregunta a què es deu aquesta ahistoricitat i argumenta que respon a dos factors. D'una banda, una porció considerable de la teoria de l'adquisició de segones llengües en l'actualitat té molta influència de la lingüística generativa, i com que aquesta teoria és relativament jove s'associa la joventut de l'una amb la de l'altra. D'altra banda, la teoria de l'adquisició de segones llengües esborra la memòria per tal de desconnectar-se de la disciplina de l'ensenyament de llengües (i la lingüística aplicada) i obtenir un estatus més teòric que pràctic.

L'argument de la ahistoricitat programada de Thomas (1998) és tan sols una guspira de les múltiples discussions que hi ha hagut a l'hora d'emmarcar la disciplina de

12. Vegeu el resum i la crítica que fa Ellis (1994) d'aquests estudis.

l'adquisició de segones llengües com una disciplina autònoma o dependent d'una altra.[13] La discussió s'ha centrat en la relació que hi ha entre l'adquisició de segones llengües i la lingüística aplicada i, més en concret, amb l'ensenyament de llengües. Aquesta discussió és rellevant perquè depèn de la definició que es doni al camp de l'adquisició de segones llengües. Ellis (1994: 15) defineix l'adquisició de segones llengües de la següent manera: "L'objectiu de l'adquisició de segones llengües és la descripció i explicació de la competència lingüística o comunicativa de l'aprenent". En concret, segons aquest autor, l'adquisició de segones llengües vol donar respostes a les següents preguntes: *a*) Què adquireixen els aprenents de segones llengües? *b*) Com adquireixen una segona llengua? *c*) Quines diferències hi ha en la manera en què diferents individus aprenen una segona llengua? i *d*) Quins efectes té la instrucció en l'adquisició d'una segona llengua? En aquesta definició es pot veure que es menciona la instrucció, o sigui l'ensenyament, però que només es té en compte en el sentit d'efecte o resultat, no com a metodologia d'ensenyament de segones llengües. VanPatten (1999) és qui marca més clarament la diferència entre l'adquisició de segones llengües i l'ensenyament de llengües. Per a aquest autor, l'adquisició de segones llengües és una disciplina teòrica que s'encarrega d'investigar com s'aprèn una llengua que no és la nativa, mentre que l'ensenyament de llengües s'interessa per la influència de les variables externes (com ara l'ensenyament metòdic en una llengua segona dins d'una aula) en el procés (intern) d'adquisició d'una llengua segona.[14] Les diferències entre l'adquisició de segones llengües i l'ensenyament de llengües (i la relació d'aplicació entre una i l'altra) queden paleses en les preguntes que es plantegen a la Taula 1.

Així doncs, s'ha arribat a l'estat actual en què aquestes dues disciplines –sobretot en el context nord-americà– es van separant, fonamentalment perquè s'associa l'ensenyament de llengües amb la pedagogia-didàctica i no tant amb l'adquisició de llengües. En realitat, hi ha una diversitat d'opinions pel que fa a la utilitat o necessitat d'aplicar el resultats d'estudis d'adquisició de segones llengües a qüestions d'ensenyament de llengües. Es pot anar de l'acceptació de la possible relació a la resistència, passant per un estat intermedi que diu "aplica amb cura o no apliquis gens" (Ellis 1997). Les causes de tal diversitat i dificultat de relació són diverses, però principalment tenen a veure amb qüestions històriques, com ara la relació amb l'ensenyament mencionada més amunt, i, en el context nord-americà, amb qüestions de discurs i jerarquies acadèmiques (Kramsch 1995, 1998, Ellis 1997). Des de la perspectiva dels discursos professionals, la relació entre l'adquisició de segones llengües i l'ensenyament és problemàtica perquè cada disciplina pertany a un discurs diferent (en el sentit que li dóna Gee 1990). Gee (1990: 143) defineix discurs com "una associació acceptada socialment de les maneres d'utilitzar el llenguatge, de pensar, sentir, creure, valorar i actuar que es poden fer servir per identificar-se com a membre d'un grup socialment significatiu o d'una 'xarxa social' o per assenyalar (que un juga) un 'paper' socialment significatiu". Tal i com explica Ellis (1997), el discurs dels teòrics és el discurs de les publicacions acadèmiques, congressos especialitzats, ascens dins el món professional acadèmic, etc., mentre que

13. Vegeu Crookes (1997), Cuenca (1992), Kramsch (1995, 1998, 2000), Ellis (1997), Lightbown 1985, 2000), Vez (2000, 2001).

14. Cal notar que VanPatten (1999) diferencia l'ensenyament de llengües (*language teaching*) de la pedagogia de llengües (*language pedagogy*). Segons aquest autor, l'ensenyament de llengües es basa en la teoria de l'adquisició i per això totes dues disciplines es complementen, mentre que la pedagogia només té un component pràctic. VanPatten (1992a, 1992b, 1999) ha fet un esforç per aclarir dins el món acadèmic nord-americà l'especificitat de la disciplina de l'adquisició de segones llengües.

el discurs dels professors és el del dia a dia a classe i l'ascens dins el seu propi món professional, ascens que sovint es basa en aspectes diferents dels del món acadèmic dels teòrics.

Taula 1. Preguntes d'estudi de l'adquisició de segones llengües i l'ensenyament de llengües (adaptat de VanPatten 1999).

Adquisició de segones llengües	L'ensenyament de llengües
L'adquisició de primeres llengües és diferent de l'adquisició de segones llengües? (són dos processos superficialment semblants però fonamentalment diferents?) Els aprenents d'una segona llengua tenen accés (parcial o total) a la competència lingüística de la primera llengua? Per què els aprenents d'una segona llengua cometen certs errors i altres no? Per què els aprenents de segones llengües que tenen primeres llengües diferents cometen errors similars? Per què els aprenents de segones llengües arriben a nivells desiguals? Els diferents nivells lingüístics (sintaxi, fonologia, pragmàtica, etc.) s'adquireixen simultàniament o depenen del tipus d'*input* que es rep? Quina relació hi ha entre l'adquisició d'una segona llengua i les següents característiques de la situació en què s'aprèn la llengua?: tipus d'*input*, oportunitats per produir *output*, interacció amb altres parlants, ensenyament formal.	L'ensenyament de llengües ajuda en l'adquisició de la gramàtica? En cas afirmatiu, quin tipus d'ensenyament és més efectiu? Quin tipus d'ensenyament facilita l'adquisició del vocabulari? En l'ensenyament de llengües a aprenents de nivells baixos, cal incorporar-hi material autèntic o adaptat? De quina manera faciliten l'adquisició d'una segona llengua les activitats en grup i de parelles? De quina manera facilita la correcció dels treballs escrits l'adquisició del registre escrit en una segona llengua? L'ús de la tecnologia en l'ensenyament, facilita l'adquisició d'una segona llengua?

En conclusió, en aquest apartat hem fet un repàs històric a la disciplina de l'adquisició de segones llengües i hem vist com aquesta disciplina s'ha anat separant de mica en mica de l'ensenyament de llengües fins a constituir-se gairebé com una disciplina independent. Amb tot, a través de la història es pot veure com aquesta disciplina té una gran influència de la disciplina de l'adquisició de primeres llengües i informa l'ensenyament de llengües. Al nostre parer, la solució no és l'aïllament absolut sinó més aviat la interrelació entre disciplines tant en una direcció com en una altra.[15]

3. QÜESTIONS CONTEMPORÀNIES

Avui en dia tant l'adquisició de primeres com de segones llengües ha arribat a un alt grau d'especialització teòrica, amb múltiples teories i maneres de resoldre l'entrellat de l'adquisició lingüística. Amb tot, hi ha una sèrie de vells temes que continuen al centre de la discussió però cada cop més perfilats. En aquest apartat parlem de dos temes

15. Vegeu Foster-Cohen (1999) per a arguments a favor de la influència no només de l'adquisició de primeres llengües en l'adquisició de segones llengües sinó també a l'inrevés. Vegeu Vez (2000) per a la noció de "ponts de contingut" entre les disciplines.

i de les maneres com s'han desenvolupat en els últims anys. En el cas de l'adquisició de llengües en general ens centrem en l'argument de la pobresa de l'estímul i l'innatisme-empirisme, en el cas de l'adquisició de segones llengües ens centrem en la influència de l'ensenyament formal.

3.1. L'adquisició d'una primera llengua és com la d'una segona? Debat sobre l'argument de la pobresa de l'estímul

Als anys 70, en el moment en què es desenvolupava la disciplina de l'adquisició de segones llengües, es va formular la hipòtesi que l'adquisició d'una primera llengua era igual a l'adquisició d'una segona llengua. Aquest formula venia avalada per la recerca que comparava el procés d'adquisició de primeres i segones llengües. En els estudis de Dulay, Burt & Krashen (1982), per exemple, es podia comprovar com els aprenents de segones llengües adquirien els morfemes verbals de manera semblant a com ho feien els infants. En aquesta època també es refinaven les teories lingüístiques i es començava a aplicar el model teòric de la gramàtica universal a l'adquisició de segones llengües (Clahsen 1990).

La comparació de tots dos processos va quedar profundament marcada pels conceptes de *fal·làcia comparativa* (Bley-Vroman 1983) i *diferència fonamental* (Bley-Vroman 1990). La fal·làcia comparativa fa referència al salt de lògica que es fa quan es compara el sistema de desenvolupament d'una segona llengua (la interllengua) amb el d'una primera llengua. Originalment la fal·làcia comparativa es va plantejar com una advertència metodològica en contra d'analitzar la interllengua com si fos un estadi intermedi cap a la llengua nativa ja que una anàlisi d'aquest tipus –que solia comparar contextos obligatoris d'ús en la primera i segona llengües– deixava escapar molts exemples de sistematicitat. Un exemple clar de la disparitat de resultats que es poden obtenir si es compara la interllengua amb la llengua nativa o amb un sistema de desenvolupament es pot observar en els estudis de l'adquisició dels temps de passat en una segona llengua. Es pot estudiar com els aprenents fan servir formes verbals de passat en contextos en què s'utilitzarien en el sistema natiu o es poden estudiar les diverses maneres com els aprenents expressen el passat. Així doncs, mentre que en el primer cas l'investigador haurà d'esperar fins que es produeixin les primeres formes de morfologia del passat, en el segon cas la producció d'adverbis i altres formes no verbals ja indicarà l'expressió del passat.[16]

El concepte de diferència fonamental de Bley-Vroman (1990) fa referència al que intuïtivament pot semblar obvi: els infants i els adults no aprenen les llengües de maneres semblants, ja que els infants aprenen una llengua alhora que les altres habilitats cognitives es van desenvolupant, mentre que els adults emprenen l'aprenentatge d'una segona llengua amb un total desenvolupament de les facultats cognitives. Seguint amb l'exemple de l'adquisició de l'expressió de passat, un infant aprèn a expressar el passat mitjançant el llenguatge alhora que aprèn el concepte de passat, mentre que un adult coneix clarament el concepte de passat quan comença a adquirir una segona llengua.

16. Vegeu Bardovi-Harlig (2000) per a una anàlisi de les dues metodologies (enfocament centrat en les formes i enfocament centrat en els conceptes).

Bley-Vroman (1990) compara el procés d'adquisició de primeres i segones llengües i hi troba 10 diferencies fonamentals, que es presenten en la Taula 2.

Taula 2. Diferències entre l'adquisició de primeres i segones llengües (Bley-Vroman 1990)

	Adquisició de primeres llengües en infants	Adquisició de segones llengües en adults
Èxit final	En condicions normals, s'arriba a adquirir totalment la primera llengua.	L'adquisició total de la segona llengua rarament s'aconsegueix.
Variació en el desenvolupament i les estratègies	Hi ha poca variació en el desenvolupament que segueixen els infants en l'adquisició de la primera llengua.	La interllengua dels aprenents de segones llengües varia molt. Els aprenents segueixen recorreguts i estratègies diferents.
Variacio en objectius	L'objectiu de l'adquisició de primeres llengües ve determinat per l'estructura cognitiva i lingüística.	Els aprenents de segones llengües tenen objectius variables: per a alguns, un nivell rudimentari és suficient mentre que per a altres és insuficient.
Edat i proficiència	Els infants aprenen més lentament que els adults però el resultat final és més satisfactori que en els adults.	Un cop s'ha passat el període de pubertat-adolescència, és difícil adquirir una segona llengua.
Fossilització	L'adquisició de la primera llengua en els infants no és lineal, però en condicions normals no es fossilitza i no retrocedeix.	Sovint, els aprenents de segones llengües "fossilitzen" un nivell de llengua, i no avancen, o fins i tot retrocedeixen.
Intuïcions	Els infants arriben a tenir intuïcions lingüístiques.	Fins i tot els aprenents que arriben a un nivell avançat sovint no tenen intuïcions lingüístiques sobre la segona llengua.
Ensenyament formal	No és necessari per adquirir la capacitat lingüística del llenguatge.	L'ensenyament formal ajuda a adquirir una segona llengua.
Evidència negativa (correcció)	Els infants no necessiten correcció sistemàtica de les frases no gramaticals que produeixen per arribar a adquirir la primera llengua.	La correcció de frases no gramaticals ajuda en el procés d'adquisició d'una segona llengua.
Factors afectius	Els infants aprenen la primera llengua en situacions variables de personalitat, socialització, motivació i aptitud.	Els factors afectius, com ara motivació, aptitud i socialització, tenen un paper central en l'adquisició d'una segona llengua.

Les diferències entre els dos tipus d'adquisició de la Taula 2 van dur Bley-Vroman (1990) a la conclusió que el procés d'adquisició d'una llengua en edat adulta és fonamentalment diferent al d'adquisició d'una llengua per part dels infants. En el context de la investigació lingüística del moment –fortament influenciat per la gramàtica universal–, Bley-Vroman va explicar que un sistema d'adquisició havia de tenir dos components: la definició d'una possible gramàtica i una manera d'arribar a la gramàtica (o procediment d'aprenentatge) a partir de les dades de l'*input*. Segons Bley-Vroman (1990), en el cas dels infants, la definició de gramàtica era la gramàtica universal i el procediment era de domini específic; en canvi, en els adults la gramàtica era la de la primera llengua i el procediment era un sistema general de resolució de problemes.[17] Segons la hipòtesi de Bley-Vroman, aprendre una segona llengua en edat adulta seria més semblant a aprendre a anar en bicicleta o jugar a escacs que no pas aprendre a caminar o parlar. En resposta a Bley-Vroman, White (1990) va argumentar que els adults que aprenien una segona llengua també tenien accés a la gramàtica universal perquè tenien coneixement inconscient (intuïció lingüística) de qüestions lingüístiques que no eren evidents en l'*input* i en què la primera i segona llengües funcionaven de manera diferent.[18] En definitiva, White aplicava i comprovava l'argument de la pobresa de l'estímul a l'adquisició de segones llengües.

L'argument de la pobresa de l'estímul, també anomenat el problema lògic de l'adquisició de llengües, vol resoldre el problema de Plató plantejat per Chomsky (1988: 3-4): "Com és que que els éssers humans –que tenen contactes breus, personals i limitats amb el món– arriben a tenir tant de coneixement?" L'argument per respondre aquest problema consisteix en quatre passos (Cook 1993, 1996): (1) els parlants nadius tenen coneixement de certes qüestions lingüístiques (per exemple, que en la frase *Ningú creu que ell és intel·ligent*, els mots *ningú* i *ell* no són variables lligades); (2) certes qüestions lingüístiques no es poden aprendre a partir de l'*input* que reben els infants; per exemple, els pares no ensenyen als infants la interpretació de pronoms i quantitatius de la frase exemple anterior i no corregeixen els infants quan cometen errors; (3) si el coneixement de certes qüestions lingüístiques no es pot aprendre a partir de l'*input* (des de fora) només queda la possibilitat que es pugui aprendre des de dins, i (4) si el coneixement de certes qüestions lingüístiques és part de la competència d'un parlant però no es pot aprendre, llavors s'ha de concloure que certs principis lingüístics són innats.

Tal com explica López Ornat (1999), tot i que durant molt de temps la pobresa de l'estímul ha estat l'argument central a favor de l'innatisme, a poc a poc s'han posat en dubte parts de l'argument. Les crítiques a la pobresa de l'estímul no neguen necessàriament l'innatisme i no defensen necessàriament el concepte de *tabula rasa*, sinó que refinen l'argument i l'afebleixen per demostrar que no és tan categòric com semblava al principi. En aquest apartat destaquem quatre crítiques.

En primer lloc, algunes de les crítiques a la pobresa de l'estímul van dirigides a Gold (1967) i el teorema matemàtic que s'hi presenta. El teorema de Gold pretenia provar que una llengua no es pot aprendre sense evidència negativa, és a dir sense obtenir informació del que no és gramatical. Hirsh-Pasek & Golinkoff (1996) critiquen l'ús que s'ha fet del teorema per justificar la pobresa de l'estímul explicant que l'adquisició del llenguatge té ben poc a

17. Que els adults parteixin de la gramàtica de la primera llengua no descarta que no puguin tenir accés a la gramàtica universal, ja que hi poden accedir a través de la gramàtica de la primera llengua. Vegeu White (2003) per a les múltiples possibilitats d'accés a la gramàtica universal en l'adquisició de segones llengües.

18. Per exemple, adults de primera llengua anglesa que aprenen castellà "saben" que en una frase com *Nadie cree que él es inteligente nadie* i *él* no poden ser coreferencials; en canvi, en una frase com *Nadie cree que Ø es inteligente, nadie* i la categoria buida que hem representat com a Ø sí que ho poden ser (White 2003: 23). Els aprenents de la segona llengua "saben" això tot i que en l'*input* (natural o formal mentre els aprenents són a classe) la diferència no és evident i que en anglès l'equivalent de la primera frase és gramatical (a *Nobody believes that he is intelligent, nobody* i *he* són coreferencials). Vegeu Pérez-Lerroux & Glass (1999) per als detalls sobre l'estudi.

veure amb el teorema de Gold per dos motius. Primer, el teorema de Gold pressuposa que l'"aprenent" parteix de zero, és a dir, no té cap mena de coneixement previ. En canvi, avui dia, se sap que els infants no parteixen d'una *tabula rasa*, sinó que estan predisposats cap a certs tipus de coneixement (estrictament lingüístics o no). Segon, el teorema no reflecteix ni de bon tros la varietat d'*input* que té l'infant per aprendre una llengua (entonació, accentuació, ordre de mots, etc.). Per exemple, Hirsh-Pasek & Golinkoff expliquen que els infants poden arribar a detectar els substantius dins de l'*input* a causa de la convergència dels següents factors: els substantius s'accentuen de manera més forta que els altres elements; en el llenguatge dirigit als infants solen aparèixer aïllats o a final de frase; molts substantius dirigits als infants denoten objectes concrets i solen anar acompanyats de tipus concrets de morfologia (per exemple, articles), i se solen presentar als infants mentre es manipulen, s'assenyalen o es miren els objectes.[19] De manera semblant, MacWhinney (2001) planteja que és relativament fàcil per a l'infant deduir principis sintàctics en l'*input* a partir de l'avaluació de patrons en competició, ja que sovint un patró és més freqüent que l'altre i, per tant, se'n reforçarà l'adquisició.

En segon lloc, l'estímul no és tan pobre com es pensava, ja que les frases dirigides als infants són molt més completes i gramaticals del que s'havia pensat al principi (Carreiras 1997). Així doncs, pot ser que els infants només aprenguin les frases que senten i, com que les que senten solen ser gramaticals, doncs aprenguin a formar frases gramaticals. Una altra possibilitat és que dedueixin que el que no senten és agramatical. Amb tot, aquest argument no és suficient perquè no explica el fet que els infants produeixen moltes frases que mai no han sentit dels seus pares o cuidadors. A més a més, tal com explica Carreiras, els infants no solen fer gaire cas de les correccions dels pares i, al revés, els pares no reaccionen gaire als errors que fan els infants.

En tercer lloc, d'acord amb la hipòtesi de la pobresa de l'estímul, s'intenta justificar el que pot o no pot aprendre un infant a partir de l'*input* que rep –que se sol identificar amb el llenguatge adult dirigit als infants (o maternès)–, però, segons Lopez Ornat (1999: 493), aquest justificació ignora que l'infant percep l'*input* però que també el processa i que mitjançant el processament pot arribar a produir llenguatge. És a dir, en realitat no sabem quin és l'*input* que rep i *processa* el nen i és erroni identificar el maternès amb l'*input*, com solen fer els models innatistes.

Finalment, la teoria que en els últims anys ha estat més crítica amb l'argument de la pobresa de l'estímul és la dels models connexionistes, que mostren que és possible adquirir coneixement a partir de l'exposició de patrons en l'*input* i sense necessitat d'evidència negativa. Tot seguit fem un esbós d'aquests models sense ànim de ser exhaustius sinó com a exemple d'alternativa a l'argument de la pobresa de l'estímul.[20] Per explicar l'activitat mental, els models connexionistes intenten reemplaçar la metàfora de l'ordinador per la metàfora del cervell (Belinchón *et al.* 2000: 124). Segons el model cognitiu del processament de la informació (la ment com a ordinador), la ment humana manipula símbols representatius de la realitat i crea regles explícites seqüencials. En contraposició, les dues principals característiques dels models connexionistes són que els sistemes connexionistes no fan servir símbols predeterminats sinó patrons

19. Elmant *et al.* (1996) també fan aquesta crítica.

20. Rumelhart & McClelland (1986) és l'estudi pioner que va aplicar un model connexionista a l'adquisició del llenguatge (formes del passat en anglès). Pinker & Prince (1988) és una crítica d'aquest estudi. Per a explicacions més recents i crítiques sobre l'adquisició de primeres llengües, vegeu Bates (1994), Belinchón *et al.* (1992), Carreiras (1997), Elman (1998), Elman *et al.* (1996), López Ornat (1999), Plunkett (1996) i Rumelhart (1989). Per a models cognitius d'adquisició de segones llengües, vegeu Ellis (1999), per a models connexionistes d'adquisició de segones llengües vegeu Ellis (1998) i Kempe & MacWhinney (1998); Ellis (2002) tracta dels efectes de freqüència en l'adquisició de segones llengües.

d'activació entre les unitats (que simulen els patrons d'activació entre neurones) i que l'activació dels elements no és lineal-seqüencial sinó que el processament es fa en paral·lel (és a dir, està repartit) (Elman 1998: 489).[21] Ellis (1994) compara les dues teories amb l'exemple de com recordem la cara d'una persona que hem conegut (extret de McClelland, Rumelhart & Hinton 1986). Una possibilitat és que emmagatzemem tota la informació de la cara de la persona en un lloc específic del cervell, però l'inconvenient d'aquesta possibilitat és que si hi ha algun problema per accedir al fitxer de la cara no podrem recuperar res de la informació sobre aquesta. Un model de processament no lineal i en paral·lel postula que la informació sobre la cara esta distribuïda en diferents unitats (nom, edat, professió) i que l'activació d'una unitat provoca l'activació d'una altra fins a la reconstrucció de la cara de la persona que volem recordar. Aquest model té l'avantatge que ens permet generalitzar diferents cares a partir d'una sola unitat (totes les cares d'edat jove) o reconstruir informació fins i tot en casos defectuosos (una connexió ens pot dur a l'altra i ens pot ajudar a reconstruir tota la cara).

Tot i que els models connexionistes, en general, no arriben a representar de manera exacta el procés d'aprenentatge, han proporcionat una alternativa –un canvi de paradigma, segons Elman (1998)– als models que seguien l'argument de la pobresa de l'estímul i plantejaven un fort component innat per a l'adquisició de llengües. Sigui com sigui, els models connexionistes no es contraposen radicalment als models innatistes, ja que pressuposen cert contingut innat per a l'adquisició del llenguatge, però sí que es contraposen a l'especificació innata, localitzada, de regles amb símbols predeterminats.

3.2. Innatisme i empirisme: evolució dels arguments

3.2.1. Dicotomia o gradació?

Fent un repàs a algunes de les obres actuals en adquisició de llengües[22] ens adonem que un dels temes de discussió estrella continua sent el de la pobresa de l'estímul i la qüestió relacionada de l'innatisme-empirisme i la modularitat. Tradicionalment, aquestes qüestions s'han vist com antagonistes i irreconciliables i es poden resumir en la Taula 3 (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 1996: 17):

Taula 3. Especificitat de dominis i teoria (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 1996: 17)

Teoria		
	Exterior	Interior
Estructura inicial	Social, cognitiva	Lingüística
Mecanisme	De domini general	De domini específic
Origen de l'estructura	Procediments d'aprenentatge	Innat

21. Vegeu Carreiras (1997) per a més detalls.

22. Per exemple, Belinchón *et al.* (1992), Carreiras (1997), Clark (2003), Cowie (1997, 1999), Fletcher & MacWhinney (1995), Fodor (2001), Hickman (2003), Hirsh-Pasek & Golinkoff (1996), Ritchie & Bhatia (1996, 1999), Serra *et al.* (2000), Vega & Cuetos (1999) i White (2003).

Els dos tipus de teories es distingeixen a partir de l'estructura inicial de l'infant, que pot ser determinada per aspectes socials i cognitius o purament lingüístics, el mecanisme d'aprenentatge, que pot ser de domini general amb altres habilitats o específic per al llenguatge, i per l'origen de l'estructura inicial, que és apresa en un cas i innata en l'altre. Hirsh-Pasek & Golinkoff (1996: 17) parlen de teoria exterior en el cas de les teories que argumenten que "l'estructura lingüística existeix a l'exterior de l'infant, en l'ambient. Els infants presten atenció als objectes, esdeveniments i accions més destacats al seu voltant i *construeixen* el llenguatge a partir de principis lingüístics bastant minsos". Dins de les teories exteriors, n'hi ha de dos tipus, les socials i les cognitives. Les socials argumenten que l'infant adquireix la llengua aprenent a ser un ésser social, és a dir actuant amb els altres éssers humans. Les teories de caire cognitiu posen èmfasi en les categories cognitives de l'infant, com ara agent i acció, i expliquen com l'infant passa d'aquestes categories cognitives a les lingüístiques (per exemple, subjecte i verb). D'altra banda, les teories interiors postulen que l'infant neix amb un coneixement innat de certs principis lingüístics i que el paper de l'ambient és el d'activar certs principis; per això el procés d'adquisició és més de descoberta que de construcció (Hirsh-Pasek & Golinkoff 1996: 18). Les dues autores avaluen la teoria interior i exterior i troben que presenten avantatges i inconvenients, però el que és més remarcable és que les dues autores fan un esforç per reconciliar els tipus de teories mitjançant el que anomenen el "col·lapse de les dicotomies" i proposen substituir les dicotomies per escales de gradació o contínuums. En aquest sentit, consideren que el que es presenta a la Taula 3 en realitat són hipèrboles i que pocs investigadors són exemples purs d'un tipus o l'altre. L'acostament de les dues posicions també queda reflectit en el refinament de les teories. Així, parlant de l'estructura inicial, les dues autores diuen que tant les teories externes com les internes pressuposen que l'infant està predisposat a detectar unitats lingüístiques i combinacions d'unitats (la naturalesa de les unitats i la manera de detectar-les és motiu de discussió, però). Pel que fa als mecanismes, no cal descartar que l'infant a vegades fa servir processos específicament lingüístics (per exemple, fixant-se en les inflexions morfològiques) i a vegades processos de domini general (per exemple, fixant-se en les relacions d'ordre). Finalment, pel que fa al tipus d'*input* que guia l'adquisició, Hirsh-Pasek i Golinkoff proposen que és la confluència de diferents tipus d'*input* el que determina el procés d'adquisició (entonació, accentuació, ordre de mots, etc.).

El panorama que acabem de presentar sembla idíl·lic en el sentit que les autores proposen un col·lapse de dicotomies i acosten els dos fronts. Ara bé, les aigües no estan tan calmades com sembla.[23] Per exemple, Tomasello (1995) fa una crítica sistemàtica a l'innatisme de Pinker (1994) i proposa una alternativa cognitivofuncionalista que deixa poc espai per al diàleg. Braine (1994), per la seva banda, fa una anàlisi menys maniqueista i explica que, en realitat, els investigadors innatistes i els empiristes no s'enfronten sinó que s'interessen per qüestions diferents: els primers investiguen els

23. Malgrat els acostaments de les teories externes i internes continua havent-hi posicions (radicalment) oposades sobre qüestions teòriques fonamentals. Vegeu, per exemple, Cowie (1999), Elman *et al.* (1996), Epstein *et al.* (1996), Fodor (1998, 2001), Karmiloff-Smith (1994), Pinker & Bloom (1990), Pinker (1994) i Tomasello (1995).

primitius lingüístics i cognitius; els segons estudien el desenvolupament.[24] Així, Braine es planteja la següent pregunta: Què fa que un científic s'acosti cap a l'innatisme i un altre se n'allunyi? I la resposta que dóna és que depèn de la tasca que l'investigador cregui que cal investigar. Si se centra en els primitius, s'acostarà a l'innatisme; si se centra en el desenvolupament, s'acostarà a l'empirisme. L'interès per una o altra tasca ve marcat per qüestions relacionades amb el desenvolupament de cada disciplina d'investigació i l'evolució científica de les teories en general. Com que la lingüística moderna s'ha centrat en la descripció de les llengües buscant els patrons universals, fàcilment s'ha anat del que era universal al que era innat. Per això, segons Braine, molts lingüistes són innatistes. En psicologia, l'interès ha estat no tant en els patrons universals cognitius sinó més aviat en els primitius cognitius i s'ha anat del que era primitiu al que és innat. Braine destaca que si ens fixem en el que és universal o primitiu, arribar al que és innat és molt fàcil. D'altra banda, si la tasca que volem investigar és el canvi o desenvolupament, recórrer al que és primitiu no és satisfactori perquè només pot explicar un estat de l'organisme (el primitiu). Per a Braine, el punt fort de l'empirisme és l'interès per explicar el canvi (sense negar un nivell innat) i el punt feble de l'innatisme és que no explica l'origen dels primitius innats. Com a alternativa, Braine proposa una posició d'empirisme metodològic que fa de pont entre el que és primitiu i el que és desenvolupament (o aprenentatge). Segons aquesta proposta, cal postular primitius innats definits no lingüísticament sinó en termes que siguin compatibles amb el desenvolupament, com ara el mecanisme d'assimilació-acomodació o el de *bootstrapping*.[25]

3.2.2. Innatisme i empirisme

Un altre exemple de com en els últims anys s'ha evolucionat en la investigació de l'adquisició es pot veure en la discussió del que vol dir innat. En lingüística i en adquisició de llengües, el concepte d'innat va resorgir amb Chomsky (1959) (vegeu apartat 2.2) i en les primeres formulacions el que era innat no quedava gaire definit i normalment s'associava amb tot allò que no es podia aprendre a partir de l'*input* (argument de la pobresa de l'estímul) i amb el *modularisme*. És fàcil comprendre com es pot passar de la idea que el llenguatge és una facultat exclusiva dels éssers humans que no es pot aprendre a partir de l'*input* que reben els infants, a la idea que la facultat innata del llenguatge ha d'estar localitzada en un mòdul específic del cervell (Chomsky 1988, Fodor 1983). Tanmateix, Bates (1994) argumenta que cal anar amb compte i no confondre uns conceptes amb els altres, i per això proposa destriar els conceptes d'innatisme, localització i especificitat de domini (Taula 4).

24. White (2003), en el recorregut que fa de la investigació en gramàtica universal en adquisició de segones llengües, parla de com la recerca en adquisició de segones llengües al principi només estudiava els primitius però que avui dia la investigació també se centra en el mecanisme de desenvolupament. Vegeu també Gregg (1996).

25. Tots dos mecanismes fan possible que diversos tipus d'informació (fonològic, semàntic, pragmàtic, sintàctic, etc.) facilitin el procés d'aprenentatge (vegeu Serra *et al.* 2000 per a diversos exemples de *bootstrapping*). El concepte d'assimilació-acomodació és de Piaget (1952).

Taula 4. Innatisme, localització i domini (Bates 1994).

Concepte	Evidència
Innatisme: "La capacitat d'adquirir una llengua està determinada per factors genètics i mediatitzada per una forma d'organització neuronal que és única de la nostra espècie humana." (p. 136)	A favor: Els éssers humans són l'única espècie amb la capacitat d'un llenguatge complet.
Localització: "La capacitat de processar el llenguatge està localitzada en regions específiques del cervell." (p. 136)	A favor: Lesions localitzades en el cervell tenen conseqüències específiques en el processament del llenguatge (per exemple, les afàsies)
Especificitat de domini: "Les capacitats lingüístiques estan localitzades i són discontínues de la resta de la ment, separades i especials, i constitueixen el que Chomsky (1988) va denominar un 'òrgan mental.'" (p. 136)	En contra: *a*) desenvolupament filogenètic recent del llenguatge, *b*) variabilitat lingüística i plasticitat del comportament, *c*) plasticitat neuronal i *d*) arbitrarietat de la relació forma-significat

Segons Bates (1994), el debat no se centra en l'innatisme i la localització, conceptes per als quals hi ha evidència suficient, sinó en l'especificitat del domini. Segons aquesta autora, l'evidència que tenim fins al moment no dóna suport a la idea que el llenguatge constitueix un mòdul encapsulat, que no es relaciona amb altres facultats mentals (contra Fodor 1985).

Un cop s'han destriat els conceptes d'innatisme, localització i especificitat de domini, encara cal especificar què s'entén exactament per innat ja que en lingüística i en altres camps hi ha hagut sovint molta confusió terminòlogica i, en conseqüència, teòrica. El més problemàtic ha estat confondre el que vol dir innat a nivell de mecanisme (com és que un comportament esdevé innat) i a nivell de contingut (què és el que esdevé innat) (Elman *et al.* 1996). Pel que fa al mecanisme, Elman *et al.* argumenten que sovint es diu que tal comportament és innat en el sentit que és inevitable o que està especificat en el genoma. Segons aquests autors, en ambdós casos, l'argumentació no porta gaire lluny ja que, en el primer cas, argumentar que quelcom que és inevitable és innat en realitat no *explica* res i, en el segon cas, és relativament fàcil argumentar que quelcom és al genoma però que en realitat les investigacions actuals en genètica apunten que sovint els gens no es troben físicament en un sol lloc sinó que estan distribuïts i que no tenen efectes binaris sinó que estan codificats de manera contínua i tenen múltiples funcions.[26] Pel que fa al nivell del contingut del que és innat, sovint es pressuposa que si un resultat és universal, l'origen de tal universal ha de ser innat, però per a Elman *et al.* això és confondre el resultat amb el contingut. Per a aquests autors, la distinció entre el mecanisme del que és innat i el contingut del que és innat és crucial perquè la relació que existeix entre el mecanisme i el contingut no és directa, ja que un resultat de domini específic pot ser fruit de l'evolució de dominis independents. Elman *et al.* il·lustren

26. Fodor (1998) argumenta que, en realitat, sabem molt menys del que suposen Elman *et al.* (1996) sobre plasticitat neuronal.

aquest procés emergent amb l'exemple de les formes hexagonals del rusc de les abelles. Tot i que semblaria que les abelles estan predisposades genèticament a construir les formes hexagonals del rusc, en realitat aquestes formes emergeixen a partir de formes esfèriques que maximalitzen l'espai de cada cel·la de cera de les abelles. Així doncs, no hi ha res que predisposi les abelles a construir formes hexagonals sinó que les formes emergeixen de la confluència de diversos factors (moviment de les abelles, aprofitament de l'espai, etc.).

Treballs com el d'Elman *et al.* (1996) i la revisió del concepte d'innat han afectat les caracteritzacions de tipus innatista de l'adquisició de llengües. Així doncs, dir que el llenguatge és un instint (Pinker 1994) o que la gramàtica universal (principis i paràmetres, minimisme)[27] és innata (White 2003) és equivalent a un argument vacu, ja que no s'especifica la definició d'innat. Si el que es vol dir és que hi ha isomorfia entre la gramàtica universal i els microcircuits del cervell, les investigacions en neurologia de moment no ho han confirmat. Això no descarta, amb tot, que hi hagi quelcom innat en la facultat del llenguatge; el que vol dir és que el coneixement en si no és innat (les representacions, els paràmetres, etc.), però que l'arquitectura sí que ho pot ser (connexions entre àrees del cervell, etc.) (Elmant *et al.* 1996: 35).[28] En paraules de Bates (2004), "Som l'única espècie del planeta capaç d'un llenguatge plenament caracteritzat i gramaticalitzat. Això és una culminació significativa, però sembla que aquesta culminació ha sorgit a través del temps, a partir de principis més simples. La construcció del llenguatge s'acompleix amb una gamma àmplia d'eines, i és possible que cap dels mecanismes cognitius, perceptuals i socials que fem servir en el procés hagi evolucionat per al llenguatge exclusivament. El llenguatge és un nou aparell que la Natura va construir a partir de peces velles".

3.3. Instrucció formal i adquisició de segones llengües

En aquest apartat tractem un dels temes més debatuts en l'adquisició de segones llengües i ens centrem també en la manera com han evolucionat les idees. Es tracta de la relació entre l'adquisició d'una llengua segona i l'ensenyament que se'n rep a nivell formal en una aula en un context on la segona llengua no es parla (per exemple, aprenentatge de l'anglès a Catalunya).[29] És, per tant, un tema que relaciona la teoria (lingüística i psicolingüística) amb l'ensenyament de llengües (pedagogia, mètodes).

L'aprenentatge formal d'una llengua en una classe involucra un conjunt de variables, però a nivell lingüístic consisteix a adquirir les relacions entre formes i significats. Seguint Ellis (2001), es pot reconstruir la història recent de l'ensenyament de llengües investigant precisament el tractament que s'ha fet de la relació entre forma i significat.

Als anys 60 i 70 ensenyar llengua era ensenyar formes i es discutia si s'havien d'ensenyar de manera explícita, com en el mètode de traducció, o implícita, com en el mètode audiolingual. Durant aquesta època també es van fer els estudis de seqüències d'aprenentatge tant en adquisició de primeres com segones llengües i els resultats van

27. Quan es parla de teoria de la gramàtica universal i evolució-innatisme, cal distingir entre el que argumenta Chomsky i el que argumenta la teoria d'inspiració chomskiana. Newmeyer (1998) explica que tot i que Chomsky s'ha mostrat poc interessat o contradictori en qüestions evolutives, la teoria d'inspiració chomskiana(minimisme, avui dia, Chomsky 1995) pot i ha de contribuir a la discussió entre innatisme i evolució.

28. Les distincions que fan Elman *et al.* (1996) han provocat crítiques polaritzades. Vegeu la ressenya de Rispoli (1999) i els 9 comentaris que la segueixen.

29. Vegeu Cook (2001) i Nunan (1999) per a qüestions generals relacionades amb l'ensenyament de llengües estrangeres a l'aula.

demostrar que hi havia una seqüència fixa. Els resultats de les investigacions als anys 80 van donar evidència d'una paradoxa: d'una banda, els resultats van mostrar que en classes on s'ensenyaven formes l'aprenentatge era més ràpid i els estudiants arribaven a nivells més alts que els estudiants de classes on no hi havia instrucció formal. D'altra banda, els estudis també van mostrar que la ruta d'aprenentatge (ordre d'adquisició de certs morfemes, per exemple) que seguien els estudiants en classes amb instrucció eren semblants a les dels estudiants de classes sense instrucció formal. Per tant, la lliçó que se'n va treure era que la instrucció ajudava però que era difícil canviar la ruta. Finalment, cap a finals dels 80 i principis del 90 es van fer estudis més sofisticats i es va continuar investigant si la instrucció centrada en les formes era efectiva. Al principi, el panorama va estar dominat per l'avaluació de les teories de Krashen i la seva hipòtesi de l'adquisició, segons la qual l'ensenyament explícit de gramàtica només portava al coneixement conscient de les regles i no portava a l'adquisició (inconscient) de les regles. Altres estudis van demanar-se si es podia modificar l'ordre d'adquisició mitjançant la instrucció formal i els resultats van concloure que o bé no es podia modificar l'ordre o bé que es podia modificar però sense allunyar-se'n massa (sense saltar-se massa estadis).

A partir de principis dels anys 90 cada cop hi havia més interès per la teoria i menys pels mètodes d'ensenyament i la investigació sobre la instrucció formal va interessar-se per tres aspectes: l'aprenentatge conscient i inconscient, el processament de l'*input* i l'evidència negativa. Així doncs, els estudis van destacar que *a*) els aprenents havien de notar conscientment les formes i els significats en l'*input* (en contra de la teoria de Krashen), *b*) que els aprenents només podien processar l'*input* i incorporar-lo a la interllengua si l'*input* era a un nivell adequat i se centrava en el significat, ja que, en cas contrari, els aprenents optaven per estratègies de defecte, sobretot influïts per la primera llengua, i *c*) calia investigar quins tipus específics d'evidència negativa portaven a la incorporació de les correccions.

Una altra manera d'examinar l'evolució de l'ensenyament de llengües és mitjançant el major o menor focus que s'ha donat al component formal de la llengua i al component de contingut. Segons Long & Robinson (1998), hi ha tres opcions. La primera opció és l'anomenada *focus en les formeS*,[30] és a dir aquella en què se segmenta la llengua en paraules, expressions, nocions o estructures, es presenten separadament com a models i s'ensenyen seqüencialment, és a dir es reconstrueix la llengua a poc a poc i s'acumulen unitats. Darrere d'aquest tipus d'ensenyament no hi sol haver cap teoria psicolingüística o en tot cas hi ha la teoria conductista. El principal problema amb el focus en formeS és que no es respecten les seqüències de desenvolupament dels aprenents ja que els aprenents no passen de no saber una regla a aplicar-la sempre, sinó que solen passar per estadis intermedis. La segona opció és l'anomenada *focus en el significat* i que postula que l'adquisició d'una segona llengua és com la d'una primera i que, per tant, no cal ensenyar les formes explícitament ja que l'aprenentatge

30. Seguim la convenció de Long & Robinson (1998) de distingir entre formeS i forma. *FormeS* fa referència a punts gramaticals formals aïllats i acumulatius, mentre que *forma* fa referència a l'atenció que es presta a les formes gramaticals però centrant-se en el significat abans.

inconscient és possible en adults. Amb tot, segons Long & Robinson, aquest enfocament presenta almenys quatre problemes: els adults no aprenen com els infants; per molt *input* que rebin, molts adults no arriben a un nivell natiu de la segona llengua; algunes estructures no es poden aprendre sense correcció explícita i és una manera poc eficient d'aprendre una llengua. La tercera opció és l'anomenada *focus en la forma*. Aquesta opció intenta reparar els punts dèbils de les altres a partir de tres canvis. Primer, fa servir unitats d'anàlisi no lingüístiques (com ara les tasques). Segon, posa èmfasi en la interacció entre usuaris de la llengua (nadius o no) i la interacció amb textos. I tercer, s'intervé explícitament en qüestions formals només després de centrar-se en el significat. Així doncs, el focus en les formeS es limita a centrar-se en les formes; el focus en el significat exclou el focus en la forma, i el focus en la forma inclou un tractament explícit de les formes, però només després que el significat i l'ús estiguin clars (Doughty & Williams 1998: 4).

En les últimes quatre dècades, aquests tres enfocaments s'han desenvolupat en diferents moments i com a resposta a les següents dues preguntes: *a*) Serveix d'alguna cosa ensenyar formalment una llengua? i *b*) assumint que sí que serveix d'alguna cosa ensenyar formalment una llengua, llavors quina és la manera que conduirà a un aprenentatge més ràpid i sòlid? En uns 30 anys la pregunta sobre si calia ensenyar o no gramàtica dins una classe de segona llengua havia canviat de perspectiva. Avui dia la pregunta no és si cal ensenyar o no gramàtica, sinó més aviat com ensenyar-la (Norris & Ortega 2000: 418). Segons Norris i Ortega (2000, 2001), les preguntes que s'han plantejat en les dues darreres dècades sobre la relació entre ensenyament formal i adquisició són:

1. A curt termini, és més efectiu un enfocament en l'ensenyament explícit o implícit d'una segona llengua?
2. Es pot facilitar l'adquisició d'una segona llengua tot augmentant la percepció metalingüística de formes específiques de la segona llengua dels aprenents?
3. És més efectiva la instrucció que dirigeix l'atenció dels aprenents a formes rellevants en el context de classes centrades en el contingut o és més efectiu un enfocament totalment centrat en el contingut i el significat?
4. La correcció és beneficiosa per al desenvolupament de la segona llengua? En cas afirmatiu? Quin tipus de correcció és més efectiu?
5. L'adquisició d'una llengua és més efectiva quan els aprenents processen l'*input* de maneres rellevants des d'un punt de vista psicolingüístic o quan reben explicacions de gramàtica i pràctica?
6. És la pràctica de la comprensió tan efectiva com la pràctica de la producció per aprendre les estructures de la segona llengua?

Per tal de trobar una resposta consistent a algunes d'aquestes preguntes, Norris & Ortega (2000, 2001) van fer una metaanàlisi de 49 estudis empírics publicats entre 1980

i 1998 i es van plantejar l'efectivitat de les tres opcions esmentades més amunt: focus en formeS, focus en forma i focus en significat. En el cas de les dues primeres opcions, també es van considerar les variables d'instrucció implícita (s'expliquen les regles gramaticals de manera metalingüística i deductiva) i d'instrucció explícita (els aprenents han de deduir les regles gramaticals). Els resultats de la metaanàlisi van donar evidència de dues qüestions. Primer, la instrucció, en general, comparada amb els grups de control de cada estudi, és efectiva. Segon, comparant el focus en formeS, focus en forma de manera explícita i implícita, es va arribar a la següent gradació:

> Focus en forma explícit > focus en formeS explícit > focus en forma implícit > focus en formeS implícit

Aquesta gradació ens indica que la instrucció explícita és més efectiva que la implícita i encara que suggereix que el focus en la forma és més efectiu que el focus en formeS, Norris & Ortega (2000, 2001) adverteixen que la diferència no és significativa. La metaanàlisi també s'havia proposat comparar l'efectivitat de la instrucció en comparació amb la simple exposició a l'*input* i comunicació (sense focus en forma o formeS) però per qüestions metodològiques de variabilitat en les definicions de grups en els estudis de la metaanàlisi no es va poder arribar a analitzar aquesta qüestió. Amb tot, l'estudi de Norris & Ortega (2000, 2001) és un excel·lent recurs no només per donar evidència de l'efectivitat de la instrucció (explícita) sinó també per avaluar el disseny dels estudis d'adquisició de segones llengües que investiguen l'efecte de la instrucció i, a més a més, per pensar en hipòtesis per a estudis futurs.

4. CONCLUSIÓ

En aquest article, hem presentat les disciplines de l'adquisició de primeres i segones llengües fent un resum de la seva trajectòria històrica i temes centrals. El panorama resultant és testimoni de dos aspectes que caracteritzen aquestes disciplines. Per una banda, la interdisciplinarietat de les disciplines, que estableix punts de contacte amb la filosofia, la psicologia, la ciència cognitiva i l'ensenyament. La interdisciplinarietat de les disciplines fa que l'estudi de l'adquisició lingüística sigui complex ja que es pot abordar des de punts de vista molt diversos o fins i tot conflictius però alhora també fa que, amb el temps, s'arribin a crear lligams que possibiliten l'avenç científic. D'altra banda, i relacionat amb l'aspecte anterior, cal destacar l'evolució teòrica dins de la disciplina de l'adquisició de llengües. Si bé hem vist exemples clars de desavinença, en conjunt, és fins i tot positiu que hi hagi discrepàncies dins d'una mateixa disciplina, ja que és una manera de potenciar competència i avançar. Hom podria pensar que hi ha hagut moviments pendulars en la història de l'estudi de l'adquisició del llenguatge, però ens sembla que és més convenient pensar en una metàfora del corrent d'un riu que

no pas en un pèndol.[31] Els zig-zags del corrent d'un riu indiquen els canvis de metodologies i mètodes que a vegades poden ser accentuats i a vegades poden ser graduals. Només cal esperar que en el futur les relacions entre l'adquisició de llengües i altres disciplines, presents des dels inicis de l'estudi científic, facin que l'adquisició de primeres llengües i l'adquisició de segones llengües s'apropin i no es diferenciïn per por de quedar l'una engolida per l'altra o per vergonya d'assemblar-se l'una a l'altra.

LLORENÇ COMAJOAN
Middlebury College

31. La mètafora del corrent del riu l'utilitzen Brown & Ellinson (2001) per a descriure la relació entre teoria i pràctica en la disciplina de l'ensenyament de llengües. Dins de l'adquisició de segones llengües hi ha hagut una discussió llarga i tensa sobre si calia aspirar a trobar *una* teoria d'adquisició o bé calia deixar que la multiplicitat de teories perdurés (que "floreixin totes les flors" en mots de Lantolf 1996). Vegeu Gregg (2000) i Lantolf (1996).

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

AGUSTÍ D'HIPONA, Sant (397 [1989]) *Confessions*, Barcelona, Facultat de Teologia de Catalunya, Fundació Enciclopèdia Catalana, traducció de Miquel Dolç.

ANDERSON, J. R. (1995) *Cognitive psychology and its implications*, Nova York, Freeman.

AZNAR, S. & SERRAT, E. coord. (2000) *Piaget y Vigotski ante el siglo XXI: Referentes de actualidad*, Barcelona/Girona, Horsori/Universitat de Girona.

BARDOVI-HARLIG, K. (2000) *Tense and aspect in second language acquisition: Form, meaning, and use*, Malden, Blackwell.

BELINCHÓN, M., J. M. IGOA & A. RIVIÈRE (2000) *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*, Madrid, Trotta.

BLEY-VROMAN, R. (1983) «The comparative fallacy in interlanguage studies: The case of systematicity», *Language Learning* 33, pp. 1-17.

— (1990) «The logical problem of foreign language learning», *Linguistic Analysis* 20, pp. 3-49.

BATES, E. (1994) «Modularity, domain specificity and the development of language», *Discussions in Neuroscience* 10, pp. 136-149.

— (2004). «On the nature and nurture of language», Manuscrit.

BATES, E. & MACWHINNEY, B. (1982) «Functionalist approaches to grammar» dins WANNER, E. & L. GLEITMAN eds., *Language acquisition. The state of the art*, Nova York, Cambridge University Press, pp. 173-218.

BRAINE, M. D. (1994) «Is nativism sufficient?», *Journal of Child Language* 21, pp. 9-31.

BROWN MITCHELL, C & K. ELLINGSON VIDAL (2001) «Weighing the ways of the flow: Twentieth century language instruction», *Modern Language Journal* 85, pp. 26-38.

CARREIRAS, M. (1997) *Descubriendo y procesando el lenguage*, Madrid, Trotta.

CHOMSKY, N. (1957) *Syntactic structures*, la Haia, Mouton.

— (1959) Ressenya de *Verbal Behavior* d'Skinner (1957), *Language* 35, pp. 26-58.
— (1965) *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, MA, MIT Press.
— (1981) *Lectures on government and binding*, Dordrecht, Foris.
— (1986) *Knowledge of language: Its nature, origin and use*, Nova York, Praeger.
— (1988) *Language and problems of knowledge. The Managua lectures*, Cambridge, MA, MIT Press.
— (1995) *The minimalist program.* Cambridge, MA, MIT Press.
CLAHSEN, H. (1990) «The comparative study of first and second language development», *Studies in Second Language Acquisition* 12, pp. 135-153.
CLARK, E. (2003) *First language acquisition*, Nova York, Cambridge University Press.
COOK, V. (1993) *Linguistics and second language acquisition*, Nova York, St. Martin's Press.
— (1996) *Chomsky's Universal Grammar. An introduction*, Cambridge, Blackwell.
— (2001) *Second language learning and language teaching*, Nova York, Oxford University Press.
CORDER, S. (1967) «The significance of learner's errors», *International Review of Applied Linguistics* 5, pp. 161-170.
COWIE, F. (1997) «The logical problem of language acquisition», *Synthèse* 111, pp. 17-51.
— (1999) *What's within? Nativism reconsidered*, Nova York, Oxford University Press.
CROOKES, G. (1997) «On the relationship between S/FL teachers and S/FL research», *TESOL Quarterly* 7, pp. 6-10.
CUENCA, M. J. (1992) *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, València, Tàndem.
DEFEZ, A. (1988) «Llenguatge i coneixement en el *Cràtil* de Plató», *Enrahonar* 28, pp. 123-143.
DESCARTES, R. (1641 [1995]) *Meditacions metafísiques*, Barcelona, Edicions de 1984, traducció i edició a cura de Robert Veciana i Tormo.
DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (1998) «Issues and terminology», dins DOUGHTY, C. & J. WILLIAMS eds., *Focus on form in classroom second language acquisition*, Nova York, Cambridge University Press, pp. 1-11.
DULAY, H., BURT, M. & KRASHEN, S. (1982) *Language two*, Nova York, Oxford University Press.
ELLIS, N. (1998) «Emergentism, connectionism and language learning», *Language Learning* 48, pp. 631-664
— (1999) «Cognitive approaches to SLA», *Annual Review of Applied Linguistis* 19, pp. 22-42.
— (2002) «Frequency effects in language processing. A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition», *Studies in Second Language Acquisition* 24, pp. 143-188.

ELLIS, R. (1994) *The study of second language acquisition*, Nova York, Oxford University Press.

— (1997) *Second language acquisition research and language teaching*, Nova York, Oxford University Press.

— (2001) «Investigating form-focused instruction» dins ELLIS, R. ed., *Form-focused instruction and second language learning*, Malden, Blackwell, pp. 1-46.

ELMAN, J. (1998) «Connectionism, artificial life, and dynamical systems» dins BECHTEL, W. & GRAHAM, G. eds., *A companion to cognitive science*, Malden, Blackwell, pp. 488-505.

ELMAN, J. L., E. BATES, M. H. JOHNSON, A. KARMILOFF-SMITH, D. PARISI & K. PLUNKETT (1996) *Rethinking innateness. A connectionist perspective on development*, Cambridge, MA, MIT Press.

EPSTEIN, S. D., FLYNN, S. & MARTOHARDJONO, G. (1996) «Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research», *Behavioral and Brain Sciences* 19, pp. 677-758.

FLETCHER, P. & B. MACWHINNEY eds. (1995) *The handbook of child language*, Malden, Blackwell.

FODOR, J. (1983) *The modularity of mind*, Cambridge, MA, MIT Press.

— (1985) «Fodor's guide to mental representations: The intelligent auntie's vademecum», *Mind* 94, pp. 76-100.

— (1998) *In critical condition. Polemical essays on cognitive science and the philosophy of mind*, Cambridge, MA, MIT Press.

— (2001) «Doing without What's within: Fiona Cowie's critique of nativism», *Mind* 110, pp. 99-148.

FOSTER-COHEN, S. (1999) «SLA and first language acquisition», *Annual Review of Applied Linguistics* 19, pp. 3-21.

— (2001) «First language acquisition... second language acquisition: 'What's Hecuba to him or he to Hecuba?'», *Second Language Research* 17, pp. 329-344.

GEE, J. P. (1990) *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*, Nova York, Falmer Press.

GOLD, M. E. (1967) «Language identification in the limit», *Information and Control* 10, pp. 447-474.

GREGG, K. (1996) «The logical and developmental problems of second language acquisition» dins RITCHIE, W. C. & T. K. BAHTIA eds., *Handbook of second language acquisition*, Nova York, Academic Press.

— (2000) «A theory for every occasion: Postmodernism and SLA», *Second Language Research* 16, pp. 383-399.

HICKMAN, M. (2003) *Children's discourse. Person, space, and time across languages*, Nova York, Cambridge University Press.

HIRSH-PASEK, K. & GOLINKOFF, R. (1996) *The origins of grammar. Evidence from early language comprehension*, Cambridge, MA, MIT Press.

INGRAM, D. (1989) *First language acquisition. Method, description and explanation*, Nova York, Cambridge University Press.

KARMILOFF-SMITH, A. (1994) «Précis of Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science», *Behavioral and Brain Sciences* 17, pp. 693-745.

KELLY, L. G. (1969) *25 centuries of language teaching*, Rowley, Newbury House.

KEMPE, V. & B. MACWHINNEY (1998) «The acquisition of case-marking by adult learners of Russian and German», *Studies in Second Language Acquisition* 20, pp. 543-587.

KRAMSCH, C. (1995) «The applied linguist and the foreign language teacher: Can they talk to teach other», *Annual Review of Applied Linguistics* 18, pp. 1-16.

— (1998) «Constructing second language acquisition research in foreign language departments» dins BYRNES, H. ed., *Learning foreign and second languages*, Nova York, The Modern Language Association of America, pp. 23-38.

— (2000) «Second language acquisition, applied linguistics, and the teaching of foreign languages», *Modern Language Journal* 84, pp. 311-326.

KRASHEN, S. (1985) *The input hypothesis: Issues and implications*, Nova York, Longman.

LANTOLF, J. (1996) «SLA theory building: Letting all the flowers bloom!», *Language Learning* 46, pp. 713-749.

LIGHTBOWN, P. (1985) «Great expectations: Second-language acquisition research and classroom teaching», *Applied Linguistics* 6, pp. 173-189.

— (2000) «Classroom SLA research and second language teaching», *Applied Linguistics* 21, pp. 431-462.

LOCKE, J. (1690 [1994]). *Ensayo sobre el entendimiento humano*, Santa Fe de Bogotá, Fondo de Cultura Económica, traducció d'Edmundo O'Gorman.

LONG, M. & ROBINSON, P. (1998) «Focus on form: Theory, research, and practice» dins DOUGHTY, C. & J. WILLIAMS eds., *Focus on form in classroom second language acquisition*, Nova York, Cambridge University Press, pp. 15-41.

LÓPEZ ORNAT, S. (1999) «La adquisición del lenguaje. Nuevas perspectivas», dins VEGA, M. & CUETOS, F. coord., *Psicolingüística del español*, Madrid, Trotta.

MIRANDA, A., S. JARQUE & L. AMADO (1999) *Teorías actuales sobre el desarrollo*, Archidona, Aljibe.

MACWHINNEY, B. (1995) *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*, Mahwah, Erlbaum.

— (2001) «First language acquisition» dins ARONOFF, M. & J. REES-MILLER eds., *The handbook of linguistics*, Malden, Blackwell, pp. 466-487.

MACKEY, W. F. (1965) *Language teaching analysis*, Bloomington, Indiana University Press.

MCCLELLAND, J., D. RUMELHART & G. HINTON (1986) «The appeal of parallel distributed processing» dins MCCLELLAND, J. L., RUMELHART, D.E. & el grup de recerca PDP

eds., *Parallel distributed processing. Explorations in the microstructure of cognition: Vol. 1. Foundations*, Cambridge, MA, MIT Press, pp. 3-44.

MITCHELL, R. & F. MYLES, F. (1998) *Second language learning theories*, Nova York, Arnold.

MUSUMECI, D. (1997) *Breaking tradition. An exploration of the historical relationship between theory and practice in second language teaching*, Nova York, McGraw-Hill.

NEWMEYER, F. (1998) *Language form and language function*, Cambridge, MA, MIT Press.

NORRIS, J. M. & L. ORTEGA (2000) «Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis, *Language Learning* 50, pp. 417-528.

NORRIS, J. M. & ORTEGA, L. (2001) «Does type of instruction make a difference? Substantive findings from a meta-analytic review» dins ELLIS, R. ed., *Form-focused instruction and second language learning*, Malden, Blackwell, pp. 157-213.

NUNAN, D. (1999) *Second language teaching and learning*, Boston, Heinle.

PALACIOS, J. (1993) «Introducció conceptual a la psicologia evolutiva» dins TRIADÓ, C. coord., *Psicologia evolutiva*, Vic, Universitat de Barcelona/Universitat Autònoma de Barcelona/Estudis Universitaris de Vic.

PÉREZ-LERROUX, A. T. & GLASS, W. (1999) «Null anaphora in Spanish second language acquisition: probabilistic versus generative approaches», *Second Language Research* 15, pp. 220-249.

PIAGET, J. (1936 [1952]) *The origins of intelligence in children*, Nova York, International Universities Press.

PIATTELLI-PALMARINI, M. (1980) *Language and learning. The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*, Cambridge, Harvard University Press.

PINKER, S. (1994) *The language instinct*, Nova York, Harper Perennial.

PINKER, S. & BLOOM, P. (1990) «Natural language and natural selection», *Behavioral and Brain Sciences* 13, pp. 707-784.

PINKER, S. & PRINCE, A. (1988) «On language and connectionism: Analysis of a Parallel Distributed Processing model of language acquisition», *Cognition* 28, pp. 73-193.

PLATÓ ([1956]) *Diàlegs*, vol V, Barcelona, Fundació Bernat Metge, text i traducció a cura de Jaume Olives i Canals.

PLUNKETT, K. (1996) «Connectionist approaches to language acquisition» dins FLETCHER, P. & B. MACWHINNEY eds., *The handbook of child language*, Malden, Blackwell, pp. 36-72.

RISPOLI, M. (1999) «Ressenya i discussió de *Rethinking innateness* d'Elman *et al.* (1996)», *Journal of Child Language* 26, pp. 217-260.

RITCHIE, W. C. & T. K. BHATIA (1996) *Handbook of second language acquisition*, Nova York, Academic Press.

RITCHIE, W. C. & T. K. BHATIA (1999) *Handbook of child language acquisition*, Nova York, Academic Press.

ROBINSON, D. N. (1999) «Rationalism versus empiricism in cognition» dins STERNBERG, R. J. ed., *The nature of cognition*, Cambridge, MA, MIT Press, pp. 79-110.

RUMELHART, D. E. (1989) «The architectures of mind: A connectionist approach» dins POSNER, M. I. ed., *Foundations of cognitive science*, Cambridge, MA, MIT Press, pp. 133-159.

RUMELHART, D. E. & MCCLELLAND, J. L. (1986) «On learning the past tenses of English verbs», dins MCCLELLAND, J.L., D. E. RUMELHART & el grup de recerca PDP eds., *Parallel distributed processing. Explorations in the microstructure of cognition: Vol. 2. Psychological and biological models*, Cambridge, MA, MIT Press, pp. 216-271.

SELINKER, L. (1972) «Interlanguage», *International Review of Applied Linguistics* 10, pp. 209-231.

SERRA, M. & I. VILA (1984) «Panorama histórico de la psicolingüística» dins SIGUAN, M. dir., *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*, Madrid, Pirámide, pp. 15-34.

SERRA, M., E. SERRAT, R. SOLÉ, A. BEL & M. APARICI (2000) *La adquisición del lenguaje*, Barcelona, Ariel.

SIEGLER, R., J. DELOACHE & N. EISENBERG (2003) *How children develop*, Nova York, Worth.

SIGUAN, M. (1986) «Aproximación histórica del estudio del lenguaje infantil» dins SIGUAN, M. coord., *Estudios de psicolingüística*, Madrid, Pirámide, pp. 245-262.

SKINNER, B. F. (1957) *Verbal behavior*, Nova York, Appleton-Century-Crofts.

STERN, H. H. (1983) *Fundamental concepts of language teaching*, Nova York, Oxford University Press.

STERNBERG, R. J. (1999) «A dialectal basis for understanding the study of cognition» dins STERNBERG, R. J. ed., *The nature of cognition*, Cambridge, MA, MIT Press, pp. 51-78.

STERNBERG, R. J. & T. BEN-ZEEV (2001) *Complex cognition. The psychology of human thought*, Nova York, Oxford University Press.

TEMPLIN, M. (1957) *Certain language skills in children: Their development and interrelationships*, Minneapolis, The University of Minnesota Press.

THOMAS, M. (1998) «Programmatic ahistoricity in second language acquisition theory», *Studies in Second Language Acquisition* 20, pp. 387-405.

TITONE, R. (1968) *Teaching foreign languages: An historical sketch*, Washington, Georgetown University Press.

TOMASELLO, M. (1995) «Language is not an instinct», *Cognitive Development* 10, pp. 131-156.

VANPATTEN, B. (1992*a*) «Second-language-acquisition research and foreign language teaching, part 1», *ADFL Bulletin* 23, pp. 52-55.

— (1992*b*) «Second-language-acquisition research and foreign language teaching, part 2», *ADFL Bulletin* 23, pp. 23-27.

— (1999) «What is second language acquisition and what is it doing in this department?», *ADFL Bulletin* 30, pp. 49-53.

VEGA, M. & F. CUETOS coord. (1999) *Psicolingüística del español*, Madrid, Trotta.

VEZ, J. M. (2000) *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Barcelona, Ariel.

— (2001) *Formación en didáctica de las lenguas extranjeras*, Rosario, Homo Sapiens.

VYGOTSKY, L. (1934 [1962]) *Thought and language*, Cambridge, MA, MIT Press.

WASOW, T. (1983) «Some remarks on developmental psycholinguistics» dins OTSU, Y., H. VAN RIEMSDIJK, K. INOUE, A. KAMIO & N. KAWASAKI eds., *Studies in generative grammar and language acquisition*, Tòquio, Committee, pp. 191-195.

WATSON, J. B. (1919) *Psychology from the standpoint of a behaviorist*, Filadèlfia, Lippencott.

WHITE, L. (1990) «Another look at the logical problem of foreign language learning: A reply to Bley-Vroman», *Linguistic Analysis* 20, pp. 50-63.

— (2003) *Second language acquisition and Universal Grammar*, Nova York, Cambridge University Press.

H

MIQUEL SIGUAN

TRES PERSPECTIVES EN L'ESTUDI DEL LLENGUATGE INFANTIL

Encara que l'estudi de la gènesi i el desenvolupament del llenguatge en el nen sigui un camp relativament recent, que pràcticament he vist néixer i créixer al llarg de la meva vida, avui ha assolit un volum tan considerable que no tindria sentit intentar resumir-lo en els límits d'un article de revista. Però tampoc no és el lloc de presentar els resultats d'una recerca concreta, de manera que em centraré en una reflexió sobre el que considero que és el problema principal d'aquest estudi: la diversitat dels plantejaments teòrics. Per fer aquesta reflexió em basaré en alguns exemples concrets.

Tradicionalment es considerava que el nen aprenia a parlar imitant el llenguatge dels que l'envoltaven, els seus pares en primer lloc. També s'assumia que els pares procuraven dirigir l'aprenentatge proposant al nen un llenguatge correcte i corregint els seus errors. Des d'un punt de vista diferent, Piaget pensava que l'adquisició del llenguatge era el resultat directe del desenvolupament de la intel·ligència en el nen i, un poc més tard, Chomsky va popularitzar la idea que el nen aprenia a parlar perquè disposava d'un mecanisme mental que li permetia analitzar les produccions verbals dels que l'envolten i podia deduir les seves estructures, una opinió que clarament devalua el paper dels altres. Per altra banda, entre els qui mantenen la importància de l'entorn, cal distingir encara entre els qui insisteixen en els aspectes pragmàtics del llenguatge i, per tant, en la importància del diàleg i es fixen, en primer lloc, en el fet que el llenguatge és un producte social i que tant el significat d'un discurs com el de cada

Caplletra 35 (Tardor 2003), pp. 47-58

paraula està determinat per la societat que parla la llengua en què aprèn a parlar el nen. Tres perspectives oposades i que s'ignoren mútuament, però que en la realitat, i és el que intentaré mostrar, estan estretament implicades.

ELS PRONOMS DEL DIÀLEG I LA COMUNICACIÓ INTENCIONAL

Quan el nen comença a parlar té capacitat molt aviat per a utilitzar els anomenats pronoms del diàleg: el *jo* i el *tu* i les formes gramaticals associades, així com les diferents formes d'aquests pronoms (*em*, *et*…), el possessius corresponents (*meu*, *teu*…) i la conjugació dels verbs en primera i segona persona. La sintaxi de l'ús dels pronoms en el discurs dels adults és extremadament complexa i el nen ha de recórrer un llarg procés per arribar a dominar-la. I, vist que el gran desenvolupament d'estudi del llenguatge infantil s'ha fet des de l' òptica de la lingüística formal i del cognitivisme, és natural que en l'estudi d'aquest procés s'hagi dedicat molta atenció a aquests temes. Menys atenció, en canvi, s'ha prestat a les etapes inicials, quan el nen es mostra encara insegur en l'ús d'aquests pronoms i quan clarament estan lligats a la comunicació pragmàtica. Bona prova del que dic és que en el recent compendi *La adquisición del lenguaje*, dirigit per Miquel Serra, es dediqui un capítol sencer a la morfosintaxi de la pronominalització, mentre que els orígens de la pronominalització ocupen poc més d'un paràgraf en un capítol previ. La raó no és difícil d'esbrinar: la recerca basada en els plantejaments cognitius o estrictament lingüístics és molt més abundant que la inspirada per la pragmàtica del llenguatge, tot i que sembla evident que aquest darrer aspecte és el predominant en les primeres etapes del llenguatge i molt especialment en el cas dels pronoms. En un excel·lent article del 1986, que resumia el que sabem sobre el tema, Carme Muñoz ja assenyalava que «el misteri no està tant en el desenvolupament de l'ús dels pronoms com en la construcció pragmàtica dels rols del diàleg».

Molt bé podríem dir que els pronoms personals comencen per substituir un gest indicatiu, el gest amb què el nen assenyala el seu interlocutor o a ell mateix, un gest que en convertir-se en paraula adquireix un significat precís, ja que designa una persona. Però es tracta d'un gest singular que no indica una direcció, ni una acció, ni un objecte, sinó un interlocutor i es tracta d'una paraula que té un significat singular, ja que no significa una persona determinada: *jo* significa una persona diferent quan sóc jo qui utilitzo aquesta paraula i quan és el meu interlocutor qui la utilitza, i cada vegada que canvio d'interlocutor significa una persona diferent, la que en aquell moment està parlant amb mi. I el mateix passa amb *tu*. Els significats dels pronoms del diàleg impliquen l'existència prèvia d'un diàleg en el qual jo sóc un dels interlocutors, o sigui, d'un diàleg en el qual em descobreixo com a un subjecte en relació amb un altre subjecte: un diàleg que és anterior a l'aparició del llenguatge verbal.

El diàleg comença molt aviat. En els primers mesos de la seva vida, el nen acompanya amb un somriure l'encreuament de les mirades, una resposta que sols provoquen les persones, i no les coses, i la provoquen les persones en situacions específiques, cosa que sembla indicar un reconeixement de l'altre. Aviat es poden observar conductes més significatives encara respecte al diàleg. Quan la mare acosta la cullera a la boca del nen, pot ser que aquest respongui al gest obrint la boca, però pot ser també que la tanqui obstinadament i mogui el cap refusant el menjar que se li ofereix. O sigui, que molt aviat el nen és conscient de les seves intencions com a diferents de les intencions dels seus interlocutors.

A partir d'aquí el nen desenvolupa un diàleg gestual amb els que l'envolten, amb gestos que primer són espontanis i després apresos. És una comunicació exclusivament pragmàtica: el nen expressa amb gestos les seves intencions, el que vol fer o aconseguir i el que desitja que els altres facin per ell, o expressa amb gestos la seva negativa a secundar les intencions de l'interlocutor.

Arriba un moment en què el gest es desprèn de l'acció i es fa purament informatiu. Quan el pare arriba, el nen borda com un gos per donar a entendre al seu pare que mentre ell no hi era ha vist un gos. La nova funció queda especialment clara en el gest indicatiu. El nen veu un ocell i, sorprès, l'assenyala a l'adult. No pretén que l'adult l'ajudi a agafar-lo, pretén només dirigir l'atenció de l'adult al mateix objecte. No es tracta d'agafar o de fer alguna cosa amb l'objecte, sols de contemplar-lo. Ara pot aparèixer la paraula significativa. I, efectivament, davant l'admiració del nen per l'objecte, l'adult pronuncia el seu nom: *ocell*. L'escenari està preparat per a la funció més pròpia del llenguatge: la informativa i la cognitiva.

Però l'aparició d'aquestes noves funcions no elimina la presència i la importància de la comunicació pragmàtica i afectiva, que segueix sent molt important. Àdhuc la informació es comunica en el marc d'un diàleg i el diàleg suposa la subjectivitat intencional dels comunicants.

El que s'ha indicat fins ara vol dir que l'adquisició del llenguatge no es pot explicar sols com un procés intel·lectual, fet possible a partir de cert nivell de maduració cerebral, sinó que cal tenir en compte unes situacions pragmàtiques que inclouen el nen que comença a parlar i els que es comuniquen amb ell.

CONDICIONAMENTS SOCIOCULTURALS

Però hi ha més coses. Que el nen que comença a parlar és ja un subjecte intencional enfront d'un altre que ho és igualment és un fet universal, propi de la natura humana i anterior al llenguatge verbal, i per tant *jo* i *tu* tenen el mateix significat originari sigui quina sigui la llengua en què es parli. El nen que aprèn a parlar en català diu *jo* i *tu,* el que aprèn a parlar en alemany diu *Ich* i *Du* i el que aprèn a parlar en anglès diu *I* i *you*, però el significat és el mateix. Però, si ens hi fixem una mica, veurem que no és tan igual.

El nen anglès aprèn a dir *thou* o *you* segons els interlocutors i les circumstancies. I també el nen català aprèn a dir *tu* o *vostè* segons els interlocutors i segons les circumstàncies. Circumstàncies que canvien amb el temps. Quan jo era petit, a moltes cases, tot i que no a la meva, els nens aprenien a parlar dient *vostè* als pares i *tu* als germans. I en certs ambients es mantenia el *vós*. I estic parlant de llengües europees i del nostre temps. És sabut que en certes llengües i en certes cultures, molt més que entre nosaltres, s'acostuma el nen a parlar amb els grans sols quan és prèviament interrogat. I aprèn també que les referències a un mateix s'eviten tant com sigui possible i en tot cas es fan sempre de manera indirecta. I també en certes llengües i cultures més tradicionals que les nostres, el llenguatge de les comunicacions amb els altres està molt més influït per la situació socials dels interlocutors, de manera que no es parla de la mateixa manera a un membre de la pròpia família que a un estrany, o que a una persona d'un nivell social més alt. I totes aquestes diferenciacions influeixen en l'ús dels pronoms i en condicionen l'adquisició.

I no sols influeixen les diferències en l'estructura social, també les diferències de sexe. Entre nosaltres el nen aprèn molt aviat a parlar de si mateix en masculí i les nenes a parlar de si mateixes en femení. I uns i altres aprenen molt aviat a tenir en compte el sexe del seu interlocutor a l'hora de parlar amb ell o de referir-s'hi. Des de molt aviat, el nen diu *estic cansat* parlant de si mateix i *estàs cansada* dirigint-se a una nena, i la nena diu *estic cansada* parlant de si mateixa i *estàs cansat* dirigint-se a un nen, encara que el significat de la paraula *cansat* sigui exactament el mateix en els dos casos. En altres llengües i en altres cultures les repercussions de la diferenciació sexual sobre el llenguatge són molt més fortes, i afecten fins i tot el lèxic: vocabulari que és privatiu dels homes o de les dones, vocabulari que sols es pot utilitzar, o que no es pot utilitzar, dirigint-se als homes o a les dones, etc. I aquestes repercussions incidiran també en l'ús dels pronoms. Resulta, doncs, evident que hi ha característiques de l'adquisició del pronoms del diàleg que no poden deduir-se ni de la gramàtica general implícita en la ment humana ni del significat que aquestes paraules tenen per als parlants que les utilitzen, sinó que resulten directament de certes característiques socioculturals pròpies de la llengua en què el nen comença a parlar.

L'APRENENTATGE DEL DIÀLEG

Quan, al començament de la seva brillant carrera, Piaget treballava al costat de Claparède a la Maison des Petits de Ginebra i observava com els nens parlaven entre ells, es va adonar que sovint eren falsos diàlegs: cada un parlava i no s'assabentava gaire del que deia el seu interlocutor, puix que seguia el fil del seu propi pensament. Piaget va anomenar llenguatge egocèntric a aquesta manera de comportar-se i va decidir que era a l'escola i en els anys posteriors que el nen aprenia a tenir en compte el que deia l'altre i així aprenia a dialogar. Anys després va tenir ocasió de conèixer la crítica que

Vigotsky feia a aquesta denominació i va intentar justificar-la, però la veritat és que Piaget, després de la seva etapa inicial, va començar l'elaboració de les seves teories sobre el desenvolupament de la intel·ligència i va concedir al llenguatge una atenció secundària, ja que per a ell era un subproducte del desenvolupament intel·lectual. De tota manera, les observacions que havia fet al Jardí d'infància de la Maison des Petits, prescindint del qualificatiu que els va atribuir, són perfectament justes: un diàleg entre nens petits sovint és sols una aparença de diàleg. Com lliguen aquestes observacions amb el que acabo de dir sobre els orígens del llenguatge en la comunicació i en el diàleg? On situem el diàleg? En el començament o al final dels orígens del llenguatge?[1]

Tenint en compte el que he dit abans, em sembla evident que el llenguatge comença amb el diàleg, ja que el nen dialoga abans de començar a parlar. Però, si aquesta ha estat la meva primera afirmació, ara n'afegeixo una altra: aquest diàleg inicial és un diàleg asimètric, en el qual l'adult en porta la direcció i des del començament anticipa el desenvolupament posterior de l'infant. Quan el diàleg és sols gestual, és l'adult qui primer interpreta les intencions de l'infant i així converteix els seus moviments en gestos. I quan el diàleg és encara sols gestual, la mare parla sovint amb el nen per habituar-lo a la veu humana i al sistema fonètic que haurà d'emprar. I quan el nen comença a parlar, l'adult simplifica els seu llenguatge per fer-lo més entenedor. I quan el nen comença a intercanviar informació, l'adult interpreta les dades que el nen li ofereix, en funció del que sap sobre les seves intencions i sobre el context de les dades ofertes. Així, quan el nen diu que ha vist un pallasso que llençava pilotes de colors, els seus pares, que saben que ha assistit a una festa infantil i que estan interessats per saber com s'ho ha passat, li fan preguntes perquè ampliï la informació i pugui continuar, així, el diàleg. Si el mateix nen arriba al jardí d'infància o conta a un company el mateix, és molt possible que el company, que ni sap que ha estat a una festa infantil ni té interès per saber què li ha passat, contesti explicant al seu torn que ell té un automòbil nou. Així, l'observació de Piaget fa que ens adonem d'un aspecte essencial del diàleg verbal.

Un diàleg és un intercanvi d'informació, intercanvi unilateral o intercanvi mutu, que pot respondre a una pura curiositat intel·lectual, però que normalment respon als interessos dels interlocutors, que busquen a traves del diàleg aconseguir algun tipus de benefici. Perquè la transmissió de la informació sigui efectiva, cal que l'emissor tingui alguna idea sobre els interessos del seu interlocutor, per ajustar a aquests la seva presentació, i cal, a més, que tingui alguna idea sobre la manera com l'interlocutor interpretarà la informació. Al començament del diàleg, aquesta idea prèvia sobre el que pensa l'altre és un mera suposició i al llarg del diàleg les respostes de l'interlocutor permetran rectificar aquestes idees prèvies i aprofundir en el coneixement del punt de vista de l'altre i modificar la presentació de la pròpia informació. El diàleg és una tasca d'interpretació mútua i aprendre a dialogar vol dir aprendre a interpretar. Quan el nen comença a parlar a casa seva, amb els pares o amb els germans més grans, són ells qui

1. La controvèrsia sobre si el llenguatge infantil comença per ser egocèntric o social, relacionada amb la contraposició de les opinions de Piaget i de Vigotsky, ha fet córrer molta tinta, sovint amb notable desconeixement dels seus orígens i de les seves implicacions. Piaget va fer les seves observacions a la Maison des Petits de Ginebra, escola adjunta al centre pedagògic que dirigia Claparède just al començament de la seva brillant carrera científica, i les va presentar a *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Anys després va comentar les seves recerques sobre el desenvolupament de la intel·ligència i pràcticament ja no es va tornar a ocupar del tema del llenguatge, que ell va considerar sempre com una conseqüència del desenvolupament intel·lectual.

Vigotsky, a la Unió Soviètica, va conèixer el llibre de Piaget i, atès que ell defensava l'origen social del llenguatge en el nen, va exposar la seva disconformitat amb les idees de Piaget a *Pensament i Llenguatge*, publicat a Rússia el 1934. Considerat l'aïllament en què vivien els psicòlegs a Rússia a l'època estalinista, que el llibre de Vigotsky va ser criticat i que ell va morir molt aviat, Piaget no va tenir ocasió de conèixer el seu contingut fins que Brunner va promoure la publicació del llibre en anglès als Estats Units. Aleshores, Piaget va escriure una resposta a Vigotsky, que es pot llegir a la traducció al castellà de l'obra de Vigotsky, en la qual lamenta el desconeixement mutu i també que Vigotsky sols hagués pogut llegir la seva obra

es fan càrrec d'interpretar el que diu i el que vol dir i és quan el nen, a la guarderia o on sigui que comença a comunicar pel seu compte amb els seus iguals, ha de començar l'esforç interpretatiu. Aprendre a interpretar no és una tasca fàcil i encara que Piaget digui que això s'aprèn a l'escola, la veritat és que és un aprenentatge llarg i difícil i que moltes persones en plena maduresa dialoguen com els nens de la Maison des Petits que observava Piaget i els seus diàlegs segueixen sent, en gran part, diàlegs de sords.

Però deixant aquest punt, que escapa ja al nostre tema, el que aquí convé destacar és que, per interpretar les paraules del nostre interlocutor, igual com per suposar la interpretació que ell fa de les nostres, el primer que cal és que parlem la mateixa llengua. I, àdhuc en una mateixa llengua, una mateixa paraula, o una mateixa combinació de paraules pot tenir significats molts diferents segons qui la utilitza i segons en quines condicions la utilitza. La paraula *papallona* no significa el mateix per a un profà que per a un naturalista, ni significa el mateix en un context poètic que en un llibre de zoologia, ni utilitzada en sentit directe que en sentit metafòric. Els significats que els interlocutors atribueixen a les seves paraules a l'interior d'un diàleg estan condicionats pel context sociocultural i també per la intencionalitat del diàleg. Aprendre a parlar vol dir també aprendre a identificar el significat de les paraules i de les frases en funció d'aquests condicionaments. Un aprenentatge que comença amb els primers diàlegs i que no s'acaba mai.

DIÀLEG I MONÒLEG EN L'ADQUISICIÓ DEL LLENGUATGE

Les observacions anteriors deixen clar el paper fonamental del diàleg en l'adquisició del llenguatge i els que estudien l'origen del llenguatge des d'una perspectiva pragmàtica no deixen d'insistir en aquest fet. Menys importància s'ha donat, fins i tot entre els qui se situen en aquesta orientació, al fet que molt aviat l'infant utilitza el llenguatge en funcions no comunicatives. Amb una excepció notable, però, i és el paper rellevant que va atorgar Vigotski al parlar solitari, o privat, com s'acostuma a anomenar, com a pas previ per a la interiorització del llenguatge. En una observació moltes vegades recordada fa notar que, si observem un nen de cinc o sis anys que juga amb les peces d'un joc de construccions intentant fet una construcció, acompanya la seva activitat amb emissions vocals de les quals unes semblen estimular i guiar la seva activitat, mentre que altres donen compte de la situació de les peces i de la construcció i semblen ajudar-lo a entendre i a dominar la situació. Amb el temps, el nen s'adona que pronunciar en veu alta les paraules no té cap objectiu i deixa de fer-ho, però això no vol dir que les vocalitzacions deixin de produir-se; és simplement que el nen les diu sols per a ell, o sigui que les interioritza.

Tot seguit tornaré a referir-me a aquest procés. Abans, notem que el parlar solitari que observem en aquests casos no és un fenomen primari. Abans que el nen jugui sol amb les peces de la caixa, algun adult al costat seu li ha mostrat com es col·loquen per fer una construcció i ha acompanyat la seva demostració amb produccions verbals del

primerenca i no el que pròpiament constitueix la seva teoria del desenvolupament intellectual, i posà en relació el que a la seva obra primerenca havia anomenat pas d'egocentrisme al diàleg amb la noció de "descentració" en la constitució de les nocions sobre els objectes. O sigui que, de fet, mantingué la seva posició de considerar el llenguatge com una conseqüència del desenvolupament intellectual, tot i reconeixent que el nen ha de contrastar el significat que dóna a les paraules amb el que els donen els altres.

mateix tipus que les que després escoltarem a l'infant. De manera que, encara que es tracti d'un ús no comunicatiu del llenguatge, ha estat après en una situació comunicativa, abans de ser llenguatge privat ha sigut llenguatge comunicatiu o social, com també se l'anomena. Però no és l'únic exemple d'ús no comunicatiu del llenguatge.

Des del començament de la seva vida, el nen és actiu i sovint acompanya la seva activitat motora amb emissions vocals, tant en aquelles activitats que són pures exhibicions d'energia com en les que tenen alguna finalitat concreta. El nen dóna cops a terra amb un bastó o colpeja una pedra contra una altra i al mateix temps emet sons que són simplement l'acompanyament vocal de l'acció. En altres casos són onomatopeics de l'acció motriu, imiten el sons produïts pel bastó o per les pedres, i en d'altres semblen acompanyar i dirigir l'acció. Més endavant, el nen pot acompanyar l'acció. Així, l'acció de llençar una pedra enlaire o de fer volar un avió de paper, amb paraules que descriuen l'acció: *més alt, pum, ha caigut*. A vegades els acompanyants verbals de l'acció són mes complexos: un nen de quatre anys, posat sobre la motocicleta del seu pare al garatge, no sol imita els sons de la moto en moviment, sinó que diu paraules i frases dirigides a transeünts imaginaris.

De fet, en molts casos la distància entre el llenguatge comunicatiu i el no comunicatiu és minsa. Imaginem una situació molt freqüent. El pare i la mare estan asseguts en la part davantera del cotxe, el nen és darrere i contempla per la finestreta el paisatge de la carretera. Les coses que més desperten la seva atenció són els cotxes que passen i, fins i tot, és capaç de distingir-los per la forma i la marca i així ho comunica al seus pares: *Un Seat, Un camió, Un cotxe negre…* Els pares, de tant en tant, responen a les seves observacions (*Sí, ha passat un cotxe negre, És veritat: és un Seat*), de manera que es pot qualificar d'activitat comunicativa en el marc d'un diàleg. Passa el temps, els pares estan entretinguts parlant entre ells i deixen de fer cas al que diu al nen, que de tota manera continua enunciant: *Un autobús vermell, Una moto…* sense preocuparse de si li fan cas o no.

En altres situacions, l'activitat verbal del nen és plenament llenguatge solitari. Hi ha nens que abans de dormir, sols a la cambra, parlen tots sols. A vegades senzillament juguen amb el sons que emeten, però més endavant juguen amb les paraules. I a vegades també hi ha nens que en aquesta situació diuen coses que han fet o que els han ocorregut durant el dia, com una manera de recordar o de reviure les experiències fetes.

I encara dos tipus d'activitat verbal infantil relacionades amb el parlar solitari. Hi ha nens que sostenen converses amb una nina o amb un animal domèstic, gos sobretot, o, millor que converses, monòlegs en els quals la nina o el gos se suposa que són oients interessats. No és fàcil d'observar aquestes situacions perquè normalment es fan en la intimitat, sense estranys. I és una compensació: l'infant conta el que no sap o no vol explicar a les persones que té al voltant.

I, per acabar: abans he recordat les observacions de Vigotsky sobre els nens que acompanyen la construcció amb un acte verbal que subratlla i facilita l'acció. Però, en

molts casos, bé perquè entre les peces que maneja hi ha alguna que té forma de persona, bé perquè ell els atribueix forma humana, el nen juga imaginant relats o accions dramàtiques i expressa en veu alta els diàlegs entre els personatges imaginats. Es tracta d'una cosa tan freqüent que s'utilitza com a tècnica diagnòstica i terapèutica. El psicòleg ofereix al nen una sèrie de peces que representen persones, animals i construccions, i l'invita que hi jugui donant per fet que la història que imaginarà posarà de relleu els seus problemes. I la història que el nen imagina normalment l'expressa a través de diàlegs que posa en boca de les figures del joc. Un diàleg imaginari, que amb el temps també es pot interioritzar.

I un darrer exemple. La mare renya el nen i el nen intenta replicar justificant-se, després ploriqueja i fa el bot i, finalment, quan la mare s'allunya i ell creu que ja no el pot sentir, diu, dirigint-se a ella, *Ximple, ximple*.

Resumim ara el significat dels exemples adduïts.

En les primeres etapes del llenguatge i, de fet, al llarg de la nostra vida, la distància entre el monòleg i el diàleg és petita. I això per diverses raons. La primera és que si és cert que el llenguatge en el nen apareix al si d'un diàleg, el llenguatge té també, des del primer moment, una funció cognitiva, serveix per a delimitar i organitzar la realitat amb què tractem. Quan el nen diu que veu passar un *Seat* comunica als seus pares el que està veient, però el que fa en primer lloc és integrar un conjunt de percepcions en un mateix objecte i identificar-lo com un tipus determinat d'objecte: un cotxe de la marca Seat. Aquesta funció cognitiva del llenguatge es pot independitzar molt aviat de la comunicació i, molt aviat també, s'interioritza, un punt que Vigotsky posava en relleu.

El segon punt que es desprèn dels exemples proposats és que el llenguatge interioritzat és pròpiament llenguatge solitari, o llenguatge privat, com se l'acostuma a anomenar, perquè no surt del propi pensament, però en realitat molt sovint és comunicació interioritzada, o sigui, que està ple de diàlegs imaginaris, recordats o anticipats. I quedaria sols la reflexió sobre problemes abstractes, dels quals la reflexió científica seria el millor exemple, com a pensament al marge de tota intenció comunicativa. Però, fins i tot el raonament per resoldre un problema abstracte, sigui un teorema geomètric o un problema d'escacs, es justifica millor si s'imagina que el que pretén el raonament és refutar les objeccions d'un contradictor possible. I es pot creure, per tant, que la raó és sempre no sols discursiva sinó dialogant o dialèctica.

I un darrer punt. El nen que diu *ximple* dirigint-se a la seva mare que s'allunya, utilitza una forma especial de comunicació, una comunicació unilateral que aviat s'interioritza, i, si el nen ho diu mentalment i no en veu alta, ho pot dir fins i tot quan la mare és a prop. Amb això, el nen fa un descobriment de la més alta importància: s'adona que el seu llenguatge interioritzat, el que ell pensa i es diu mentalment a si mateix, no és percebut pels altres o sigui que és estrictament privat, i descobreix així la pròpia intimitat. En realitat, aquest descobriment ja l'ha fet abans, puix que abans que aprengui a parlar ja s'ha adonat que les seves intencions no coincideixen amb les dels altres i s'ha adonat també que el dolor que ell sent no el poden sentir els altres igual que

ell, per molt que s'exclamin. Però el llenguatge interioritzat dóna un nou significat a la intimitat i la fa més clarament perceptible. Mentre que la intimitat lligada a la percepció del dolor, i la intimitat lligada a la intencionalitat del desig i de rebuig, és difusa i difícilment expressable, la intimitat lligada al llenguatge es tradueix en la consciència del jo, és el lloc de la nostra història personal feta de records i de projectes: el lloc de la deliberació i de les decisions.

TRES PERSPECTIVES TEÒRIQUES I METODOLÒGIQUES

Els comentaris que he fet sobre tres aspectes de l'inici del llenguatge a la infantesa –l'adquisició dels pronoms personals, el que Piaget anomenava llenguatge egocèntric i els usos no comunicatius del llenguatge o sigui el llenguatge privat– em permeten posar en relleu el que considero que és el problema principal dels estudis contemporanis sobre el llenguatge, i és l'existència de models explicatius diferents i independents entre si. Bàsicament aquests models es poden reduir a tres.

1. Tots els nens del món, sigui quina sigui la llengua que senten parlar al seu voltant i sigui quina sigui la seva situació personal i social, comencen a parlar pràcticament a la mateixa edat i els seus aprenentatges lingüístics segueixen el mateix ordre i la mateixa seqüència temporal. D'aquí és fàcil deduir que l'aparició del llenguatge és la conseqüència d'un desenvolupament biològic i, més concretament, del teixit nerviós i de les estructures cerebrals que donen al nen la capacitat d'analitzar els *inputs* lingüístics que rep i deduir-ne regularitats i estructures sintàctiques i lèxiques. Des d'aquesta perspectiva, el llenguatge es concep fonamentalment com una capacitat cognitiva, tant si se'l considera, com feia Piaget, senzillament com un subproducte del desenvolupament de la intel·ligència general, com si es pensa, seguint Chomsky o Fodor, que la intel·ligència verbal constitueix una capacitat cognitiva especifica.

En tot cas, és clar que, des d'aquesta perspectiva, l'observació i l'estudi de la comunicació gestual anterior a la verbal és irrellevant per explicar l'origen de la verbalitat, igual com és inútil tenir en compte les diferents intencions amb què el nen parla, o el fet que ho faci en el marc d'un monòleg o d'un diàleg. Del que es tracta és d'aclarir els mecanismes pels quals el nen analitza l'estructura morfosintàctica i lèxica de les frases que escolta, la manera com en dedueix regles i n'assaja l'aplicació en forma de produccions verbals, i així fins arribar al ple domini de la llengua amb què està en contacte.

Com és sabut, aquest plantejament cognitivista és el que avui predomina en la lingüística i també en la psicolingüística i, per tant, en l'estudi del llenguatge infantil. Admet, però, diferents variants que van des de presentar el desenvolupament del llenguatge en el nen com un procés d'adquisició lineal i formal, a entendre'l com una construcció més o menys complexa.

2. Un nen que, d'acord amb les idees de Piaget, desenvolupés la seva capacitat intel·lectual manejant els objectes que té al seu abast i que, d'acord amb les idees de Chomsky, disposés d'un dispositiu que li permetés deduir de les emissions verbals sentides per una ràdio o un magnetòfon les regles de la gramàtica d'una llengua, i fins i tot els significats semàntics, resulta evident que no aprendria a parlar. El nen sols aprèn a parlar en el si de la relació amb altres persones: la mare en primer lloc, que no sols li proposa un model de llengua que ell pot analitzar i adoptar sinó que abans que això li ofereix la necessitat i el desig de comunicar. I la comunicació comença molt abans de les primeres produccions verbals, ja que l'infant des del començament de la seva vida està en comunicació amb la seva mare i amb els qui l'envolten, en un diàleg que primer és sols afectiu, però que molt aviat és pragmàtic i intencional fins arribar a fer-se significatiu, una comunicació que es basa exclusivament en gestos i que té lloc abans que el nen pronunciï les primeres paraules. I quan el nen comença a parlar, utilitza les paraules per aconseguir el mateix que abans feia amb els gestos, però amb més eficàcia.

Aquesta manera d'estudiar el llenguatge, que posa en primer lloc la funció commutativa, és pròpia dels qui es dediquen a estudiar la pragmàtica del llenguatge. Però la veritat és que actualment, entre els estudiosos del llenguatge infantil, no són majoria ni de bon tros els qui segueixen aquesta via.

3. Queda encara una tercera manera de plantejar l'estudi de l'origen i del desenvolupament del llenguatge infantil: la que parteix de la consideració que el nen aprèn a parlar en una llengua determinada i que una llengua és en primer lloc un fet social i cultural que reflecteix en el seu conjunt, i en cada un dels seus elements, la cultura a la qual serveix de vehicle. Aquesta perspectiva, al seu torn, es pot entendre, com es fa des de Humboldt, amb el que podem anomenar «nacionalisme lingüístic» –en el sentit que cada llengua és l'expressió verbal d'una cultura nacional– o bé, com ho fan molts marxistes, Batkhin per exemple, considerant que la llengua té sempre una càrrega ideològica, i que aquesta ideologia implícita en la llengua tendeix a ser la de la classe dominant, encara que cada classe i cada grup s'esforcin per adaptar el llenguatge a la seva visió del mon.

Des d'aquesta perspectiva, el procés d'adquisició del llenguatge no sols comportarà l'adquisició d'una determinada concepció de la realitat sinó que significarà el modelatge dels comportaments socials del nen en funció dels usos lingüístics, fins arribar al modelatge de la pròpia personalitat i del seu sistema de valors. És la perspectiva en què avui se situen els antropòlegs culturals i la que assumeixen els adeptes de la psicologia cultural quan estudien el llenguatge infantil inspirant-se en les idees de Vigotsky.

Cada una de les tres perspectives implica un model teòric, una determinada manera d'entendre la naturalesa humana i la naturalesa del llenguatge, i cada una de les tres implica, al seu torn, una opció metodològica sobre el tipus de fenòmens a considerar, i so-

bre el tipus d'explicacions a proposar. I cada una d'elles és legitima i valuosa, té raons poderoses que la justifiquen i pot oferir resultats altament interessants. De manera que el resultat total és altament positiu i resulta evident que en els darrers cinquanta anys hem avançat molt en el coneixement del llenguatge infantil i no sols en la descripció sinó en l'explicació. Però, malgrat el camí recorregut, és evident que cap de les tres perspectives analitzades no es pot considerar suficient ni, per tant, excloent de les altres. En molts aspectes del llenguatge infantil, l'apel·lació a una sola de les perspectives citades resulta clarament insuficient, una dificultat que s'acostuma a resoldre, bé renunciant a ocupar-se dels aspectes de l'adquisició que no encaixen en el marc teòric adoptat, bé afegint a les explicacions pròpies alguns elements de les alienes o bé senzillament amb una actitud eclèctica que addiciona resultats, oblidant les contradiccions metodològiques i conceptuals que implica l'addició.

És evident que cap d'aquestes solucions no es pot considerar satisfactòria. Per anar més lluny, cal tenir en compte que els tres models teòrics considerats responen a tres concepcions diferents del que és la naturalesa de l'ésser humà com a persona capaç, entre altres coses, de parlar. Per a la primera, l'ésser humà és un individu biològic altament desenvolupat i el seu estudi cau dins del camp de les ciències de la naturalesa, fins i tot si el recurs a explicacions de tipus formal fa innecessària la reducció a causes materials. Per a la segona, l'ésser humà com a persona sols es constitueix com a tal en relació amb altres. I per a la tercera, l'ésser humà sols es constitueix com a tal en el marc d'una societat. Vist que les tres perspectives estan plenament justificades, entenc que una concepció satisfactòria de l'ésser humà, capaç de servir de principi explicatiu, hauria d'integrar aquestes tres perspectives en una unitat, però em temo que aquesta fonamentació desbordaria el marc del que avui es considera la metodologia científica pròpia de la ciència natural.

MIQUEL SIGUAN
Universitat Pompeu Fabra

h

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES[2]

BEL, A. (2000) «Morfosintaxis II. Desarrollo de la pronominalización» dins SERRA *et al.* (2000), cap. 7.

CHIAT, S. (1986) «Personal pronouns» dins FLECHTER, P. & M. GARMAN ed., *Language Adquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.

MUÑOZ, C. (1986) «Los pronombres personales» dins SIGUAN, M. ed., *Estudios de psicolingüística*, Madrid, Pirámide.

MUÑOZ, C. & I. VILA (1996) «Adquisición y uso de los pronombres de 1ª y 2ª persona en castellano» dins FERNÁNDEZ, ed., *Pasado, presente y futuro de la lingüís-tica aplicada en español*, València, Publicacions de la Universitat de València.

PIAGET, J. (1923 [1973]) *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Lausanne/Paris, Delachaux et Niestlé [trad. espanyola: *El pensamiento y el lenguaje en el niño*, Buenos Aires 1972, Guadalupe].

— «Comentarios sobre las observaciones críticas de Vigotsky», dins L. VIGOTSKY, *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Pleyade.

RAMÍREZ, J. D. (1992) «The functional differentiation of social and private speach. A dialogic approach» dins DÍAZ, R. M. & L. E. BERK eds., *Private speech: From social interaction to self regulation*, Hilsdale, N. J., Erlbaum.

SERRA, M., E., SERRAT, R. SOLÉ, A. BEL & M. APARICI (2000) *La adquisición del lenguaje*, Barcelona, Ariel.

SERRA, M. (2000) «Pragmática, el contexto personal» dins SERRA *et al.* (2000), cap. 1.

SIGUAN, M. (2003) «Bajtin y la psicología» dins *Mijail Bajtin en la encrucijada*, Salamanca, Universidad de Salamanca.

SOLÉ, R. (2000) «Comunicación intencional. Intersubjetividad» dins SERRA *et al.*, (2000), cap. 3.

VIGOTSKY, L. S. (1934 [1984]) *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, Buenos Aires, Pleiade.

VOLOSHINOV, Valentin Nikolaievich (1992) *Marxismo y filosofía del lenguaje*, Madrid, Alianza [l'original rus és de 1929 i se suposa que el veritable autor fou Batkhin].

WERT, R. H. (1970) *Language in the Crib*, la Haia, Mouton.

2. La bibliografia sobre els orígens i el desenvolupament del llenguatge infantil és ja inabastable. Em limito a citar algunes obres directament o indirectament al·ludides en el text de l'article.

JOANA ROSSELLÓ, MIREIA LLINÀS, AURORA BEL

A L'ENTORN DE L'ADQUISICIÓ DE LA SINTAXI I DEL SEU ESTUDI*

1. INTRODUCCIÓ

El desenvolupament de la capacitat lingüística en l'individu és una fita extraordinària que pel fet de ser alhora extraordinàriament comuna no sol ser valorada així. Només ments de natural molt inquisitiu se'n meravellen a primera vista. Darwin, Bloomfield i Piaget, per no anar gaire lluny en el temps i citar tres personalitats prou diferenciades, ho feren. I ho fa, d'una cinquantena d'anys ençà, Chomsky. Aquest lingüista, però, s'ha fixat especialment en la sintaxi o sistema computacional. I respecte del seu origen en l'individu, ha argüit que en bona part ha de ser innat, atès que qualsevol parlant té un coneixement tàcit de la sintaxi de la seva llengua que no pot haverse assolit només mitjançant l'experiència. Aquest plantejament, que expliquem amb més detall a § 3, si bé porta a concloure que hi ha uns prerequisits biològics (o Gramàtica Universal (GU)) que fan possible l'adquisició de la sintaxi de la primera llengua, no requereix investigar aquest desenvolupament de la sintaxi a l'infant (DSI) i, justament per això, és conegut com a *problema lògic de l'adquisició*.

Així, la investigació del DSI, a diferència de la del problema lògic, no és consubstancial al programa chomskià –o Gramàtica Generativa Transformacional (GGT), per dir-ho d'una manera més tècnica– pel fet que cronològicament no s'ha superposat totalment a la investigació clàssica (amb dades del llenguatge adult) portada

* Aquest article s'ha beneficiat del projecte BFF2000-0504 del Ministerio de Ciencia y Tecnología.

a terme en aquest marc. El DSI no és, doncs, un àmbit de recerca de presència constant a la GGT, però s'hi lliga molt estretament, per cronologia i temàtica. En efecte, és a l'escalf d'aquest corrent, iniciat als anys cinquanta, que a finals dels seixanta comença a estudiar-se seriosament el DSI. Fora d'aquest corrent, aquesta temàtica no havia interessat gaire cap altre corrent de l'acadèmia, ni del que s'hi considera lingüística ni del que s'hi considera psicologia. Entre d'altres possibles raons, segurament és clau que la GGT defensi una centralitat per a la sintaxi com no ha defensat cap altre corrent, ni lingüístic ni psicològic. Sigui com sigui, el cas és que la investigació del DSI ha estat patrimoni durant molt de temps de la lingüística i especialment de la GGT. La situació ha anat canviant a partir aproximadament de la segona meitat dels vuitanta, ja que, ni que sigui sovint per reacció a la posició chomskiana, el DSI ha començat a interessar en el marc del connexionisme (Rumelhart & MacLelland 1989, Elman *et al.* 1996), en el de la teoria de l'optimitat (Dekkers, Leeuw & Weijer 2000) i en altres diverses aproximacions com són ara la de Slobin (1985), la de Pinker (1984) i la de MacWhinney (1987). L'augment de l'interès en aquest tema fora de la GGT ha coincidit amb la seva consolidació en el marc de la GGT. Aquesta consolidació no és, però, el resultat d'un creixement ininterromput des de l'inici a finals dels seixanta, sinó que s'ha de situar respecte d'un segon inici separat del primer per ben bé una desena d'anys. Això vol dir que tenim un primer període d'estudi del DSI que va ser efímer i un segon període que comença un cop encetada la segona meitat dels vuitanta (amb Hyams 1986) i que arriba ininterrompudament fins avui. Són, doncs, gairebé vint anys d'investigació del DSI en el corrent de la GGT i, concretament, en el marc conegut com a Principis i Paràmetres (PiP), que arrencà a finals dels setanta, ara fa vint-i-cinc anys. El que ve a continuació, com ja hem anunciat, és una mena de revisió crítica sobre els resultats i perspectives de la investigació del DSI en aquest segon període.

2. LA INVESTIGACIÓ DEL DSI EN EL MARC DE PIP: REVISIÓ CRÍTICA

El segon període d'investigació del DSI en el marc de PiP és incomparablement superior al primer, no només per la durada sinó també per les dimensions que ha adquirit el domini i, naturalment, pels resultats que ha proporcionat. Això no obstant, hi ha també aspectes negatius que no amagarem. Començarem, però, amb els aspectes positius.

2.1 ASPECTES POSITIUS

El primer aspecte positiu a remarcar és l'enorme creixement d'aquest camp d'investigació en investigadors i publicacions. Així, hi ha més publicacions periòdiques que acullen els seus articles com ara *Journal of Child language*, *Cognition* i *Language Acquisition*; aquesta darrera, d'inici més recent (1990), és la portaveu de la

investigació en adquisició en el marc de la GGT. Són d'esmentar també les sèries específiques de col·leccions sobre la matèria en el si d'editorials com John Benjamins o Kluwer, així com les convocatòries periòdiques amb les corresponents sèries d'actes o *Proceedings* (BUCLD: Boston University Conference on Language Development; GALA: Generatives Approaches to Language Acquisition; IASCL: International Association for the Study of Child Language). Es disposa, a més, de bases de dades multilingües (CHILDES: Child Language Data Exchange System) i l'experimentalitat és usual gràcies, en bona part, a manuals com els de McDaniel *et al.* (1996) i Crain & Thornton (1998), que recullen l'experiència acumulada al llarg d'aquests anys. Hi ha també manuals generals sobre el DSI l'existència dels quals va lligada a la presència d'aquesta temàtica als programes universitaris (O'Grady 1987, Radford 1990, Goodluck 1991, Atkinson 1992, Fletcher & Macwhinney 1995, Crain & Lillo-Martin 1999, Guasti 2002, etc.). No entrarem aquí a esbrinar del tot la raó de ser d'aquestes diferències tan marcades entre els dos períodes. És segur, però, que deriven, almenys en part, de les característiques del marc concret de PiP. En efecte, aquest marc, amb la idea que, pel que fa a la sintaxi, les llengües particulars (enteses com a llengües-I(nternes) a la ment/cervell dels parlants) no s'han de veure com a sistemes de regles per a les diverses construccions, sinó com a mera GU amb uns paràmetres especificats, va significar un redreçament de la GGT cap a l'objectiu de l'adequació explicativa i va despertar l'interès en la investigació del DSI conforme a les idees guia de PiP. És així que deixem d'imaginar-nos el DSI com un procés creatiu en què l'aprenent va provant i avaluant hipòtesis per tal d'arribar a la correcta per a la seva llengua: amb PiP, el DSI es veu més com un procés mecànic que no pas com un procés creatiu. La visió és d'aquesta manera més conforme a la idea chomskiana de sempre, segons la qual la facultat lingüística és quelcom que creix en l'individu més que no pas quelcom que l'individu faci. En aquest sentit, també s'explica la clara predilecció pel terme *adquisició*, pròpia del programa chomskià, en lloc d'*aprenentatge*.

Vegem ara altres conseqüències positives destacables de l'establiment d'aquest domini d'investigació.

En primer lloc, cal destacar que al llarg d'aquest segon període ha quedat demostrat a bastament que és possible investigar el DSI, la qual cosa no és tan trivial com podria semblar atès l'escepticisme i, de vegades, l'actitud obertament contrària que imperaven en bona part de la psicologia del desenvolupament dels anys setanta i vuitanta. D'acord amb aquesta posició, el desenvolupament del llenguatge a l'infant no pot indagar-se sense perdre de vista totes les dimensions del fenomen i, doncs, no és possible explorar exclusivament el funcionament del sistema abstracte subjacent (sintaxi, en bona part) fent abstracció de les altres contingències. Per contra, d'acord amb la metodologia característica de la GGT i de les ciències naturals en general, això és ben lícit de fer i, com tindrem ocasió de veure, dóna resultats. Abans de veure'n una mostra, però, convindrà assenyalar altres punts positius lligats a aquesta línia de recerca.

Així, s'ha de deixar constància que la investigació sistemàtica del DSI comporta l'obertura d'un nou domini empíric, tan bo com qualsevol altre, en principi, per a l'elaboració i contrastació de teories sobre la sintaxi. Les dades d'adquisició observacionals i/o experimentals, les dades (infantils o adultes) subministrades per l'estudi de les patologies o per les tècniques de neuroimatge i les dades sobre el coneixement lingüístic adult procedents de dissenys experimentals són dades que compten tant com les que proporciona l'apel·lació a la intuïció dels parlants adults.

Cal ressaltar també el paper, aquí encara més potencial que no real, que hauria de tenir la investigació del DSI en el context de la investigació interdisciplinària que, amb la participació de la lingüística, la biologia, l'antropologia i la psicologia, pretén de donar resposta a una triple pregunta que constitueix el títol d'un article a *Science* de Hauser, Chomsky & Fitch (2002): "¿La facultat lingüística, què és, qui la té i com ha evolucionat?" La pertinència de l'estudi del DSI en aquest context és indubtable i per veure-ho és suficient recordar que els sistemes apresos pels primats ensinistrats més destres s'han comparat en complexitat amb les primeres fases del desenvolupament lingüístic pel qual passen els infants (Bickerton 1990). No és segur, però, que aquesta afinitat sigui tanta com la semblança superficial indicaria. En qualsevol cas, és indiscutible l'interès que tenen, en la cerca de respostes a la triple pregunta, tant l'esclariment d'aquesta qüestió com, en el cas d'una coincidència prou substancial entre els sistemes a l'abast de certs primats no humans i l'infantil més primerenc, la investigació de les característiques del desenvolupament infantil dellà aquest estadi.

Convé destacar també que la investigació del DSI ha portat a qüestionar algunes idees dictades pel sentit comú, un efecte sens dubte lloable. Així, sabem que ja no és sostenible la idea que els infants no tenen cura dels aspectes formals del llenguatge pel fet que es deixen guiar per la pragmàtica. Contràriament a aquesta creença, hi ha una gran quantitat de proves (vg. Crain & Lillo Martin 1999, Bel 2001, Guasti 2002, Llinàs-Grau 2003) que apunten que és més aviat al contrari: són els aspectes formals més que no pas els pragmàtics els que resulten més aviat accessibles als infants. Així ho fan pensar gran part de les explicacions per a les dades espontànies infantils; també hi ha experiments, però, dissenyats amb el propòsit de copsar la divisió del treball en les tasques de comprensió lingüística (vg. Gleitman 2001) que així ho corroboren.

Finalment, cal esmentar que el DSI és un camp de proves natural i privilegiat per a la investigació de la GU en un sentit diferent de l'esmentat més amunt en relació amb la investigació interdisciplinària sobre la naturalesa del llenguatge. Així, hem tingut l'oportunitat de veure, en dades de parla espontània i/o de dissenys experimentals, com esdevenen directament observables operacions abstractes i estructures subtils proposades pels lingüistes per donar explicació als fenòmens. N'il·lustrarem algun cas alhora que presentem una mostra del que és sens dubte l'assoliment més important d'aquest domini: la constitució d'un cos de coneixement empíric sobre el DSI.

*2.1.1. Algunes propietats formals del DSI dispars amb l'*input

Remetíem suara a estudis que qüestionen la preeminència de la pragmàtica en el llenguatge infantil o, si es vol, la idea que els infants en començar a parlar no són prou explícits perquè, donada la simplicitat conceptual del que diuen, el context supleix el que altrament hauria de ser cosa de la gramàtica o sintaxi. Aquest tipus de creença sol anar associada a la idea que el DSI, com qualsevol altre aspecte de l'adquisició lingüística, es produeix per aprenentatge, i per un aprenentatge guiat per les dades (*data-driven learning*).[1] Doncs bé, la primera cosa a fer notar és que aquestes dues idees són en rigor incompatibles, de la qual cosa, però, no cal estranyar-se perquè ja és sabut que el sentit comú, a més de ser inductivista de mena, no té entre les seves propietats la de la coherència. En efecte, un aprenentatge guiat merament per les dades ha de reproduir-les; per contra, l'apel·lació a la pragmàtica serveix generalment per excusar que no es reprodueixin talment com a la parla adulta. Així, quan un infant a punt de fer els dos anys diu, per exemple, *moto mé[s]* s'addueix que el context és suficient per informar sobre si l'infant vol estar a dalt de la moto més estona, si vol més motos, si passen més motos o una sola moto fent molt soroll (context real de la seqüència esmentada), etc. S'oblida, però, que a la parla adulta *moto més (o motos més)* és una seqüència impossible i que per a gran part d'aquests contextos la combinació més propera i gramatical a la parla adulta (*més motos*) és inadequada.

Contra la creença popular, que l'adquisició del llenguatge no és induïda merament per les dades pot mostrar-se de molt diverses maneres. Més endavant veurem, per exemple, com pot fer-se des del punt de vista del problema lògic de l'adquisició del llenguatge amb una reafirmació de la validesa de l'argument de la pobresa de l'estímul (vg. § 3). Aquí, però, ho farem il·lustrant al mateix temps algunes característiques del DSI que presenten una disparitat estadística clara entre l'*input* que reben els infants i certes propietats i característiques manifestes a la seva parla. Advertim d'entrada que l'èmfasi en la disparitat no ha de fer pensar que negligim el paper de la freqüència de certes propietats a l'*input*. No, no es tracta de negar el que és obvi, sinó de fer veure que encara no sabem quins són els factors de l'*input* rellevants per a l'adquisició de la sintaxi (i. e. els *triggers*).

Ens trobem, per exemple, que infants que adquireixen llengües molt diverses passen per una fase en què fan oracions declaratives en infinitiu, que no són respostes a preguntes, tot i que a la parla adulta són estadísticament molt infreqüents. La fase en què les formes finites (adultes) i les d'infinitiu coocorren a la parla de l'infant s'esdevé a continuació d'un primer estadi, generalment anterior als dos anys, en què les formes no finites (infinitius, gerundis i participis (*Tirat rem, Jugant, Sabates treure*) són clarament dominants juntament amb diverses formes d'oració redüida.[2] Donat aquest patró i la seva cronologia, podria pensar-se que l'infant simplement no sap conjugar el

1. Parlant amb propietat un *aprenentatge guiat per les dades* és absolutament impossible: les dades no vénen preparades amb instruccions per a la seva anàlisi. Això s'aplica fins i tot als fenòmens lingüístics en què els mitjans estadístics són sens dubte d'aplicació (segmentació de síl·labes, mots, aprenentatge del lèxic, etc.). En aquest sentit, les proves que infants de vuit mesos detecten mots sense sentit que han pogut sentir durant exposicions de 2 minuts (Saffran *et al*. 1996), ja que escolten durant més temps seqüències en què no intervenen aquests mots ja presentats que no pas seqüències en què intervenen els ja presentats, no atempten en absolut contra la posició innatista, malgrat el que cert corrent d'opinió ha pretès. És evident que sense les propietats innates de l'aprenent ni aquesta tasca "guiada per les dades" seria possible.

2. Això és, d'oracions de predicació no verbal i sense còpula, com ara *Això pilota, Barca aquí*.

verb i opta per això per les formes no personals, amb la qual cosa ens trobaríem davant d'una imitació imperfecta de la parla adulta. Que una visió com aquesta no és la correcta és indubtable. Per al català, Bel (2003), sobre sis *corpora* d'infants catalanoparlants i castellanoparlants, ha mostrat que els subjectes fonèticament realitzats s'associen amb les formes finites amb una freqüència molt més gran (i estadísticament significativa: $p<0.001$) que no pas amb les d'infinitiu. Aquestes dades indicarien, doncs, que l'infant està fent servir una opció que no viola en rigor cap principi gramatical.

Semblantment, l'associació no adulta entre l'aparició preverbal de l'objecte i la telicitat (amb formes preferentment no finites) observada sistemàticament en infants catalanoparlants (Llinàs-Grau 1998) a l'entorn dels dos anys (*Sabates treure, Això recollir*) així com que la desaparició d'aquest ordre coocorri amb l'adquisició de la conjugació verbal (*Treu bambes*) són associacions que no resulten comprensibles en marcs inductivistes (perquè no hi ha *input* que justifiqui aquesta doble associació) i/o funcionalistes (perquè no s'hi fa cap connexió entre ordre i interpretació tempoaspectual). Per contra, la investigació de les gramàtiques adultes en el marc de la GGT, que sí que fa aquesta connexió, permet d'explicar aquesta doble associació (vg. Llinàs-Grau & Coll-Alfonso 2001). Aleshores, el que d'entrada se'ns presentava com una contingència agramatical de la parla infantil resulta més aviat la prova patent en el llenguatge infantil d'operacions (i associacions de propietats) que són manifestes en altres llengües adultes o que queden ocultes per ulteriors operacions a la gramàtica adulta corresponent (del català i espanyol). En aquest sentit, cal esmentar que hi ha altres àrees de l'adquisició en què les operacions abstractes a què recorren els lingüistes per explicar les dades adultes esdevenen manifestes en el llenguatge infantil. Vegeu, per exemple, a Thornton & Crain 1993 (per a aquesta i altres referències, vg. Rosselló 2001), la prova manifesta en dades adquisicionals de la ciclicitat del trasllat *qu*, i. e. del caràcter successiu de les operacions que porten les expressions interrogatives al capdavant d'una frase.

A més de casos, com els examinats, de manca d'*input* per a una determinada propietat o associació de propietats, en tenim d'altres en què quelcom que és molt freqüent a la parla adulta no s'arriba a fixar fins un moment tardà i, al contrari, propietats estadísticament molt menys representades a la parla adulta que queden fixades ràpidament a l'adquisició. Legate & Yang (2002), addueixen, com a exemple del primer tipus, l'adquisició tardana, entorn als tres anys d'edat, de la propietat que les oracions han de tenir un subjecte explícit (i.e. fonèticament realitzat) en anglès; i, com a exemple del segon tipus, la col·locació en francès de les formes verbals finites abans de la negació *vs.* la col·locació de les no finites després de la negació (*mange pas* vs. *pas mangé/ manger*).

Les disparitats estadístiques que posen en entredit les aproximacions inductivistes a l'adquisició lingüística esdevenen potser encara més flagrants quan es compara l'adquisició en diferents llengües d'una propietat que a primera vista és (gairebé) idèntica formalment i estadísticament. Així, si bé tant en anglès com en català, espanyol, italià, etc., el subjecte, generalment, no pot interposar-se entre una expressió

interrogativa i el verb, resulta que en anglès les interrogatives es presenten inicialment sense la necessària inversió del subjecte i no arriben a tenir la forma adulta fins passats els quatre anys, si comptem les interrogatives negatives, mentre que per als infants de les altres llengües esmentades (totes de subjecte nul, per cert) la forma de les interrogatives, amb independència que siguin també negatives, és directament adulta.

Altres reptes que han d'afrontar les teories de l'aprenentatge guiades merament per l'*input* són encara més complexos. En efecte, cal tenir present que a l'adquisició lingüística, la sistematicitat i la generalitat amb què es donen moltes propietats –totes les tractades fins aquí tret de la ciclicitat patent de les preguntes *qu*, que s'ha observat només en certs nens anglesos–, es combinen sovint amb una variació individual que desafia també l'*input* i que, a diferència dels casos sistemàtics vistos fins aquí, no expressa propietats presents però ocultes (i/o no tant productives) a la gramàtica adulta. Es tracta de comportaments que sembla que palesin que l'especificació i distribució dels trets formals (nombre, gènere, cas, etc.), potser la part més fonamental de l'adquisició lingüística, s'està portant a terme. Més encara, aquests casos apunten si més no que són els trets (més que no pas de les categories, vg. § 4) els primitius formals de la sintaxi. N'és un exemple, cap als dos anys, la manca de concordança entre article i nom, nom i adjectiu, subjecte i verb, etc., que alterna sovint amb la concordança adient (*Nina guapo*, *Aquesta meu*, *La pitet*, etc.). Al costat d'aquest tipus de fenomen general, però, el joc amb els trets formals pot adquirir una forma peculiar. Aquest és el cas d'una creació absolutament particular d'en Pasqual, un nen de 35 mesos, feta entre maig i juny de 2003 i referida la flexió de gènere a les formes personals del verb en passat i present subjunctiu (*manjavu*, *tenivu*, *sigu* per al masc. i *manjava*, *siga* per al fem: cf. *quan eru petit manjavu i eru lan, lan. Quan jo sigu lan* …vs. *Manjava [la mama]. Aquella nena no parla: quan siga lan, palalà*.). ¿Què és el que farà desaparèixer aquestes formes? ¿Quan serà? ¿Què són? ¿Potser una interpretació excessiva de la [-u] de 1a persona del present que en Pasqual interpreta com a posseïdora de gènere masculí? Donar resposta, ni que sigui parcialment, a aquestes preguntes exigiria un disseny experimental adient i una anàlisi exhaustiva d'un seguiment al minut d'aquesta fase, que asseguraríem que ha de ser molt curta. Sigui com sigui, tant el fenomen general de la manca de concordança com aquesta concordança *sui generis* ens han permès d'il·lustrar directament el gran paper que fan els trets formals a les fases més primerenques.

2.2 Aspectes negatius

Com ja avançàvem, no tot és positiu en aquest àmbit de recerca. A parer nostre, part dels problemes es deuen a l'especialització, que, no per ineludible deixa de tenir els seus pros i contres. Els contres, però, segurament s'aguditzen si els requisits tècnics de la recerca són complexos –i en la investigació del DSI no cal dir que ho són molt més que no pas amb les dades de la intuïció adulta– ja que bona part de la dedicació ha d'anar cap a aquests aspectes. Cal tenir present que indagar el DSI sovint comporta tasques

com la recollida de parla espontània amb vista a construir *corpora* longitudinals o transversals i el disseny d'experiments, coses totes dues que, amb subjectes que són infants, poden ser fàcilment fallides i frustrants, sobretot si hi ha un disseny experimental en joc. Fins i tot la manera més còmoda actualment d'accedir a dades del DSI, que és sens dubte la consulta de CHILDES, requereix un ensinistrament tècnic que no és menyspreable.

Així les coses, és clar que el domini afavoreix una superespecialització que, si bé és comprensible, pot arribar a ser nefasta. Voldríem equivocar-nos, però ens sembla que, tret que l'actitud majoritària canviï, l'estudi del DSI corre el perill d'esdevenir un gueto. Els indicis que potser aquest procés ja és avançat són diversos. Fem-los una ullada, primer, i mirem després de trobar sortides a la situació.

El potencial del domini com a camp empíric a l'alçada de qualsevol altre –aspecte que hem comentat més amunt– no ha estat mai adientment explotat. Volem dir amb això que, a la pràctica, sembla que compti més la investigació clàssica, i. e. amb dades adultes, que no pas la procedent de la adquisició a l'hora de procedir a una avaluació racional de les propostes teòriques sobre qualsevol aspecte sintàctic. I el que potser és més trist: això no ocorre pas per un convenciment, que seria sens dubte errat, de la superioritat inherent de la investigació a la manera clàssica, sinó per un desconeixement absolut en el camp clàssic dels resultats aconseguits en el nostre domini. Pot esgrimir-se, en descàrrec d'aquesta ignorància, que la interpretació de les dades adquisicionals és sovint tan compromesa i difícil que no resulta prou fiable apel·lar-hi: ¿què cal concloure davant d'un infant que alterna solucions gramaticals amb solucions agramaticals (des del punt de vista de la gramàtica adulta) en moments cronològics diversos, que poden, però, ser contigus? ¿Com s'ha d'interpretar el comportament d'un infant (nen) que diu tot seguit *Jo guapo, Lola guapa, Lola molt guapo*? No és pas evident. Sigui quina sigui la interpretació i fins que no tinguem una resposta satisfactòria, el que és clar és que l'existència d'aquesta mena de dades no pot servir d'excusa per negligir globalment les dades que aporta l'estudi de l'adquisició. Vegem-ho.

S'ha de tenir present que, a més d'aquest tipus de comportament alternant, actualment comptem amb generalitzacions, com les presentades més amunt, que haurien de formar part del saber general dels especialistes en teoria sintàctica i, doncs, del conjunt de dades a integrar en les seves propostes. Per exemple, és sabut que l'anomenat *paràmetre del subjecte nul* (romànic) comporta una sèrie de característiques algunes de les quals afecten la perifèria esquerra de la frase.[3] Doncs bé, sembla evident que d'ençà que sabem que l'adquisició de la sintaxi de les preguntes, i especialment la de les preguntes en què l'expressió *qu* correspon al subjecte, presenta en anglès (Maxfield & Plunkett 1991) unes "dificultats" del tot inexistents a les llengües de subjecte nul (Guasti 1996a, 1996b), un contrast com aquest no hauria de ser ignorat per cap proposta concernent a la perifèria esquerra en aquestes llengües. La realitat, però, és molt diferent i el cas és que les crides a fer atenció a les dades d'adquisició en general (Roeper 1998, Guasti & Rizzi 2002) no fan efecte i que les

3. Així, en aquestes llengües no es produeixen els anomenats efectes **that-t* i podem extreure, com a *¿Qui creus que ho va fer?*, el subjecte interrogatiu d'una subordinada sense que a la zona del complementador subordinat (a la perifèria esquerra de la subordinada) s'hi detecti cap problema ni hi hagi cap diferència amb el complementador que apareix en el cas de l'extracció de l'objecte, com a *¿Què creus que va fer?* En francès o anglès, en canvi, que no són d'aquest tipus de llengua, hi ha efectes **that-t* –que és el mateix que dir que no por extreure's sense més un subjecte *qu* subordinat perquè el resultat és dolent– i això fa que no puguem tenir dues frases del tipus de les dues precedents, una amb extracció *qu* del subjecte subordinat i l'altra amb extracció *qu* de l'objecte subordinat, que mantinguin l'equivalent del complementador *que* talment: només la d'extracció d'objecte el deixa indemne; la de subjecte requereix una alteració (en francès) o una supressió (en anglès).

relatives a les construccions interrogatives en particular s'ignoren absolutament, tot i el significat indubtable del contrast. A parer nostre, el contrast és tan dràstic que per si sol obliga a qüestionar que la construcció de la perifèria esquerra de l'oració en català (o una altra llengua de subjecte nul romànica) i anglès amagui exactament les mateixes operacions. Si a això hi afegim que la creença que són les mateixes ja topa amb problemes quan es vol donar compte de les gramàtiques adultes, sembla que hauríem de concloure que és més que dubtós que les operacions computacionals implicades a les oracions de (1a-b) siguin les mateixes, respectivament, que les de (1c-d).

(1) a. The kid followed the cat
b. Who knows the truth?
c. El nen seguia el gat
d. ¿Qui sap la veritat?

Un altre indici de l'entotsolament del domini, el constitueix el grau ínfim de presència a les publicacions especialitzades en teoria lingüística de caire general o més específicament de sintaxi (i semàntica). Només molt esporàdicament apareixen articles d'adquisició en aquestes revistes d'incidència àmplia (*Language*, *Linguistic Inquiry*, *Natural Language and Linguistic Theory*, *Language*, *Lingua*, *Syntax*, *The Linguistic Review*, *Probus*, per exemple).

Més greu resulta l'escassa representació del nostre àmbit de recerca en ocasions en què en revistes o llibres es tracten qüestions com ara l'argument de la pobresa de l'estímul (APE) i la naturalesa de la GU, i encara més ens ho sembla si es té present que això sovint es fa per qüestionar la validesa de la posició chomskiana en aquests temps nostres de represa de l'empirisme (Smith 2001). Dos exemples molt clars del que estem dient són el monogràfic de *The Linguistic Review* (*TLR*) del 2002 (vol. 19, 1-2) dedicat a *The Poverty of Stimulus Argument* i el llibre de Culicover (1999). En el primer cas, Pullum & Scholz (P&S) plantegen que la insuficiència de l'estímul no està provada, contràriament al que assumeixen, és clar, tots els que donen per bo l'argument en qüestió. A continuació, deu autors repartits en sis articles comenten la posició de P&S, per abonar-la o replicar-la total o parcialment. Finalment, P&S tornen sobre aquests articles, per matisar-los, corregir-los o contrareplicar-los i completar així la seva posició: el resultat de conjunt és de gran interès.[4] El que ens importa ara, però, és destacar que entre els dotze participants, només una tercera part, quatre de dotze, Fodor, Crain, Legate i Yang, han investigat l'adquisició de la sintaxi (els dos primers) o són coneixedors de la teoria de l'aprenibilitat (els dos últims). A més, és clar que el monogràfic, tot i la presència d'altres autors pertanyents al corrent chomskià (com Lasnik i Uriagereka), constitueix una mostra del ressorgir de l'empirisme, com prova el fet que tot el número de la revista giri entorn del repte de P&S, segons el qual la posició innatista trontolla pel fet que, segons al·leguen ells, l'APE, que en bona part la fonamenta, no ha estat provat empíricament com correspon. Si passem a examinar

4. Per a una explicació més detallada de l'APE, vg. Fletcher & MacWhinney (1995), Cowie (1999), Fodor (2001).

Culicover (1999), que, amb el subtítol *Hard Cases, Syntactic Theory, and Language Acquisition*, presenta un escenari en què la GU és reductible a uns universals conceptuals, ens trobem que amb prou feina s'arriba al que podríem considerar una presència merament testimonial del domini: ni mitja dotzena d'especialistes en adquisició en una llista de dues-centes referències aproximadament.

Malauradament, però, en comptes de ser presents en les discussions sobre l'APE i la GU, que són, alhora que part de les assumpcions més pregones de la GGT, aspectes respecte dels quals es defineixen, sovint per oposició, altres marcs en teoria sintàctica, els estudiosos del DSI hem malmès el nostre temps en una controvèrsia potser inicialment interessant, però progressivament abstrusa i mistificada a l'entorn de les anomenades *hipòtesi de la continuïtat* i *hipòtesi de la maduració*.

Grosso modo i sense fer justícia a les variants existents (vg. Bel 2001), diríem que cadascuna d'elles representa una visió diferent sobre com el DSI pot produir-se donada la pobresa de l'estímul. La primera diu que els principis de GU que s'apliquen en el període d'adquisició de la llengua *x* són els mateixos que caracteritzen la gramàtica adulta d'*x*, és a dir, que els valors paramètrics fixats d'entrada ja no canvien i, en definitiva, que la competència és ja inicialment una plena competència encara que no es manifesti directament i obertament fins que l'aprenentatge lèxic (i/o pragmàtic) sigui complet. Per contra, des de la hipòtesi de la maduració s'admet la manca de cert tipus de coneixement gramatical en determinats estadis del DSI: la competència no és plena sempre. Plantejades així, semblaria que totes dues són certament incompatibles. Ara bé, las variants de què parlaven han permès acostaments que fàcilment acaben per mistificar, com dèiem, la controvèrsia. Així, hi ha qui pretén que la visió segons la qual hi ha construcció d'estructura és compatible amb la de la competència plena i d'aquesta forma, una proposta en aquesta línia, la de la truncació de Rizzi (1994),[5] pot aparèixer com a exemple la hipòtesi de la competència plena (a Haegeman 1996) i com a exemple de maduració (a Babyonishev *et al.* 2001).[6] Remetem el lector a Atkinson (1996) per a una lúcida anàlisi de les febleses de la hipòtesi de la continuïtat com a ortodòxia dominant així com per a la demostració consegüent que el problema d'explicar el procés de desenvolupament de la sintaxi encara segueix pendent. És també lloable la seva revisió crítica de la solidesa de les proves a favor de la continuïtat i la seva vindicació d'una reinterpretació de les dades adduïdes per donar-hi suport. Finalment, ens sembla perspicaç la reflexió que tanca el seu article: el paper de l'operació *Ajunteu* ('*Merge*') i, en definitiva, la derivacionalitat del Programa Minimista (PM) sí que té la potencialitat de combinar sense dissonància el plantejament continuïsta amb la idea de la construcció d'estructura.

En estreta connexió amb aquest últim punt i per acabar aquesta revisió dels efectes negatius de l'estat d'aïllament de la investigació en adquisició de la sintaxi dins la teoria lingüística, s'ha de dir que és palesa la situació d'endarreriment crònic respecte de la teorització clàssica. Ja no es tracta que a l'àmbit de l'adquisició no hi hagi idees que transcendeixin i incideixin en la teoria sintàctica en general, sinó que en general es

5. Segons la hipòtesi de la truncació de Rizzi (1994), les gramàtiques infantils permeten que l'oració no desplegui totes les categories funcionals que calen a les gramàtiques adultes. Així per exemple l'oració no seria necessàriament SC (Sintagma Complementador) a les gramàtiques infantils.

6. L'article de Babyonishev *et al.* (2001) presenta justament una proposta segons la qual certs aspectes maduren mentre que d'altres hi són en la forma adulta *ab initio*.

practica un seguidisme mai prou posat al dia respecte del domini d'investigació clàssic.[7]

Naturalment, si es vol sortir de l'aïllament i incidir en la teoria lingüística (i sintàctica en particular), el primer que ha de fer-se en el domini de la investigació en adquisició és sortir a la palestra: així, a l'hora de fer propostes relatives a la teoria de la sintaxi, s'ha de maldar per no quedar en un segon pla –a la manera d'un mer terreny de proves de propostes originades i pensades per a les gramàtiques adultes–, i no s'han de defugir tampoc les qüestions fonamentals, aquelles que en bona part donen sentit a tot un programa d'investigació. A continuació, i aplicant-nos a nosaltres mateixes la lliçó, mostrem que P&S deixen intacte l'APE. I ho fem amb un argument que no hem sabut veure que formi part de cap de les rèpliques que reben P&S al monogràfic de *TLR*. Seguidament, qüestionem dos aspectes del plantejament de la GU que fa Culicover (1999).

3. SOBRE L'ARGUMENT DE LA POBRESA DE L'ESTÍMUL SEGONS PULLUM & SCHOLZ (2002)

No pot pas dir-se que P&S no s'hagin documentat àmpliament per bastir el raonament segons el qual l'APE està mancat de base empírica. No pot negar-se tampoc la pertinència de certes crítiques de la lleugeresa que caracteritza certes exposicions a favor de la mal anomenada (sovint pels chomskians mateixos i tot) hipòtesi de l'innatisme.[8] Això no obstant, aquests dues característiques no són suficients, naturalment, per garantir ni que P&S hagin interpretat correctament certes fonts ni que, amb independència d'aquesta darrera contingència, la seva pretensió d'haver demostrat la feblesa empírica, que no lògica, de l'APE hagi estat quelcom més que això, una mera pretensió. Aquí criticarem un aspecte del plantejament de P&S que no ha estat abordat per cap dels seus replicants, als quals –així com a la contrarèplica de P&S— remetem per a la consideració d'altres punts d'interès.

L'APE diu, en essència, que els humans tenim un coneixement lingüístic (de la nostra primera llengua) que, pel que fa a certes propietats, és mancat de justificació a l'*input* que hem rebut en el període d'adquisició, la qual cosa porta a concloure que el coneixement d'aquestes propietats ha de ser a priori, innat, en el sentit que sorgeix amb independència de l'experiència lingüística. Aquests aspectes innats o determinats biològicament de què estem parlant van molt més enllà de la dosi d'innatisme necessari que, en principi, qualsevol persona raonable sembla que estaria obligada a assumir: és obvi que els humans tenim una predisposició al llenguatge que manca a altres espècies (inclosos els primats no humans). P&S, sense anar més lluny, consideren aquesta variant d'innatisme una bajanada, i no els falta raó. Així doncs, la variant d'innatisme que estem considerant, la que P&S pensen haver qüestionat, és aquella que, donat l'APE, apel·la a un coneixement innat específicament lingüístic, i.e. a la GU.

Tornem, però, a l'APE per examinar la posició de P&S. Com dèiem, l'experiència lingüística de l'infant no justifica el coneixement lingüístic que ateny qualsevol perso-

7. Cal esmentar una excepció destacada a aquest tarannà general: és Roeper, que sempre va per davant. Vg. Roeper (1998), (2002).

8. Com bé assenyalen Legate & Yang (2002) el que s'anomena Hipòtesi de l'Innatisme no és, en rigor, una hipòtesi sinó una conclusió basada sobretot en observacions relatives a l'adquisició, una de les quals és justament la que està continguda en l'anomenat APE.

na. Pot precisar-se, però, com fan Hornstein & Lightfoot (1981) i se'n fan ressò P&S, que l'*input* que rep qualsevol infant té les propietats de ser incomplet i de ser, en una part no menyspreable, degenerat, en el sentit que sempre contindrà un nombre considerable d'errors, frases reiniciades, frases inacabades, etc., que arribaran a l'infant sense avís. La incompleció i la degeneració de les dades que constitueixen l'experiència de l'infant són poca cosa, però, en comparació del fet que qualsevol persona sap coses de la seva llengua per a les quals no hi ha pogut haver cap dada rellevant en el període d'adquisició i, molt probablement, tampoc després: és un coneixement que pot fer-se patent en qualsevol persona, tot i ser un coneixement sobre dades molt sofisticades o de laboratori (i.e. preparades pel lingüista). És per això que podem descartar que existeixin dades de l'experiència que siguin rellevants al respecte. Hornstein & Lightfoot (1981) –també Hornstein (1984)– esgrimeixen que l'existència d'aquesta modalitat de deficiència a l'experiència, i. e. l'absència absoluta de dades per a un coneixement donat, ja fa bo per si sola l'APE. En aquest sentit, comenten que, en principi, les deficiències que són la incompleció i la degeneració de les dades són salvables per una teoria inductiva:

(2) [they] entail a great deal of elaboration in inductive theories, but they do not alone suffice to discredit such learning theories in general. Deficiency (c) [l'absència de dades], however, does. (Hornstein 1984: 6)

P&S, per la seva banda, accepten que si aquesta deficiència fos real refutaria les teories no innatistes (p. 14-15). Això no obstant, tergiversen, al nostre entendre, la posició de Hornstein i Lightfoot en aquest punt quan entren a exposar-la amb més detall. Així, diuen el següent:

(3) That is, some aspects of languages are known to speakers despite the fact that the relevant positive evidence, *although it does exist*, is not accessible to learners during the acquisition process, because of its rarity: linguists can in principle discover it, but children will not." (Pullum & Scholz 2002: 14)

Doncs bé, la cursiva de (3), així a l'original, malinterpreta la posició de Hornstein i Lightfoot: l'absència absoluta de proves no és pas la mera absència, en el període d'adquisició, d'unes proves que *existeixen en forma de dades positives* en una altra situació. No, com veurem seguidament sobre un exemple, el coneixement de què s'està parlant és un coneixement sobre dades de laboratori que, per això mateix, no es presenten mai en forma de dades positives (enunciats efectivament produïts que rep l'infant (o l'adult)). Amb altres paraules, la manca total de prova no pot interpretar-se ni de bon tros en la línia de la cita anterior. La jugada no és innocent, però, ja que P&S pretenen que la versió de l'argument de la pobresa de l'estímul que ells sotmeten a escrutini és una variant d'aquesta més forta, quan no és el cas. Així, diuen "we replace

total lack of evidence by *lack of evidence that is adequate to the task*" (P&S: 15), i el que de fet fan és resseguir *corpora* amb la intenció de demostrar que certes dades pretesament inaccessibles a l'adquisició no ho són pas. La seva tasca, per tant, va dirigida no pas contra l'argument de la manca absoluta de prova sinó contra el de la incompleció de les dades en el període d'adquisició. Amb altres paraules, el que de veritat fan P&S és mirar de soscavar l'argument de la incompleció adduint que hi ha més dades accessibles a l'adquisició que no ens pensàvem. Que en cas que hi siguin, siguin realment accessibles —present i accessible no és pas el mateix— i suficients és quelcom més que dubtós, però. Vg. Legate & Yang (2002) per a un argument que demostra la seva insuficiència.

Per acabar aquest punt, és convenient veure sobre un exemple què s'està dient quan s'afirma que tenim un coneixement per al qual no hi ha cap mena d'experiència rellevant a l'adquisició (o en la vida adulta). Observeu l'ambigüitat de (4), en què *la noia* pot ser la perseguida o la perseguidora:

(4) El noi que persegueix la noia

Si ara completem l'SN *la noia* amb una oració de relatiu continua havent-hi ambigüitat:

(5) El noi que persegueix la noia que estimes

Si a una seqüència semblant a l'anterior hi afegim la condició que l'estimador sigui el noi, l'ambigüitat que teníem a (4) i a (5) desapareix: ara la noia pot ser únicament la perseguida i no la perseguidora.

(6) El noi$_i$ que persegueix la noia que estima$_i$

Clarament, la imposició de la condició de laboratori a (6) fa del tot implausible la idea que tots els catalanoparlants hàgim tingut una experiència rellevant que ens informi que l'ambigüitat d'aquest tipus de seqüència desapareix en imposar-hi una condició com l'anterior. ¿Com és que ho sabem si no hem tingut l'evidència negativa (i. e. la constatació explícita que quelcom és inviable) al respecte? Noteu que no és pas que pragmàticament la interpretació que s'ha perdut sigui infeliç. S'obté, però, amb aquesta altra forma: *El noi que el persegueix la noia que estima*.

L'exemple, a més d'il·lustrar-nos el problema de la manca d'evidència negativa, ens posa en la pista d'una altra característica rellevant aquí: el coneixement lingüístic és un coneixement que comporta computar estructures abstractes que van molt més enllà de la mera linealitat.

Tornant ara a la posició de P&S, volem dir que és francament una llàstima que no hagin gosat tenir-se-les amb la versió més forta de l'APE, que, com il·lustren els

exemples (4)-(6), és la que planteja les qüestions més interessants: l'absència de dades, la necessitat d'evidència negativa, etc. Seguint el suggeriment que fan ells mateixos a tots els decebuts per la versió de l'APE amb què tracten, conclourem que aquest APE és l'APS, i.e. l'argument de Pullum i Scholz –noteu que els acrònims anglesos corresponent a APE i a "argument de Pullum i Scholz" coincideixen ("Argument from Poverty of Stimulus" i "Argument selected by Pullum and Scholz"). Per contra, no els seguirem pas a l'hora de concloure que l'examen del tema de l'evidència negativa, que esperen fer en el futur, comportarà un problema més gran per a la GGT. Només l'anàlisi racional ens permetrà discernir si es compleix aquest vaticini.

4. LA NATURALESA DE LA GU SEGONS CULICOVER (1999)

Com ja avançàvem, Culicover (1999), a l'obra el títol complet de la qual és *Syntactic Nuts. Hard cases, Syntactic Theory, and Language Acquisition*, trenca una llança a favor d'una visió de l'adquisició lingüística de clara ressonància empirista. Vegem-ho. Un dels pilars de la seva posició passa per la distinció entre nucli i perifèria, distinció que en el marc chomskià serveix per recollir la diferència que hi ha, respectivament, entre tot allò que és sistemàtic i productiu en una determinada gramàtica i tot allò que és idiosincràtic i irregular.[9] Presentada aquesta distinció, esgrimeix que si per força hi ha d'haver un mecanisme responsable d'aprendre el que és idiosincràtic, l'existència d'un altre mecanisme diferent per al que és general i productiu, i. e. per al nucli, només resultaria plausible un cop demostrat que el mecanisme que és capaç d'aprendre tot allò que és idiosincràtic és incapaç d'aprendre allò que és general. L'argument, a primera vista, pot semblar bo, el problema és que no s'hi té present que la distinció entre nucli i perifèria es basa, entre altres coses, en la constatació que el que és general i productiu s'aprèn, per dir-ho amb Culicover, molt més fàcilment que no pas el que és idiosincràtic, amb la qual cosa resulta molt més plausible l'enfocament pretesament qüestionat segons el qual hi ha fenòmens apresos, els de la perifèria, i fenòmens, aquells que depenen del nucli, que, més que aprendre's, es produeixen de forma molt més mecànica i automàtica.[10]

L'altre pilar de la posició de Culicover és que val la pena investigar si les propietats de la GU poden atribuir-se a l'estructura conceptual en lloc d'atribuir-se a la sintaxi. Noteu que tant en la seva idea d'un sol mecanisme d'aprenentatge com en la idea d'uns universals lingüístics que siguin de fet universals d'estructura conceptual hi ha una aposta a favor d'una visió que, al capdavall, negaria que existís una GU específicament lingüística. En aquest sentit, l'aposta de Culicover coincideix amb l'aposta de P&S. A diferència, però, d'aquesta darrera, la plausibilitat de l'enfocament de Culicover no ha de jutjar-se avaluant la validesa del qüestionament de cap argument definitori de la posició chomskiana, com és ara l'APE, sinó considerant les idees-guia que exposa com a suport a la posició empirista reclamada.

9. No està de més tenir present el que respecte de la distinció nucli-perifèria es diu a Chomsky (1995 [1991]: nota 3 cap. 2: "The core-periphery distinction, in my view, should be regarded as an expository device, reflecting a level of understanding that should be superseded as clarification of the nature of linguistic inquiry advances […]"

10. Una altra característica, relacionada amb la indistinció de nucli-perifèria, que resulta crucial en el plantejament de Culicover és que, en la línia de Jackendoff (1997), les relacions entre el so i el sentit que són a la base dels mots es consideren de la mateixa mena que les relacions de so i sentit que donen les frases.

Una avaluació d'aquestes idees deixa malparada la solvència de la proposta de Culicover. Podrem comprovar-ho amb l'examen de dues d'aquestes idees-guia; una revisió d'altres aspectes més concrets i tècnics, com ara el seu rebuig de les categories funcionals abstractes a l'estructura sintagmàtica, queda fora de les possibilitats d'aquest article. Les dues idees que examinarem tracten de la naturalesa de l'estructura conceptual i de la relació entre estructura conceptual i sintaxi: la primera concerneix el subjecte lògic com a ingredient de l'estructura conceptual i la seva relació amb el subjecte sintàctic i la segona és relativa a les categories conceptuals i sintàctiques.

Quant a la relativa al subjecte, Culicover, anant més enllà que Jackendoff (1990), en qui s'inspira, assumeix que el subjecte lògic (Subjecte, en majúscula a Culicover) és un primitiu de l'estructura conceptual pel fet que subjecte/predicat és una distinció primitiva en aquest nivell. Per contra, el subjecte gramatical (SUBJECTE, en versaleta a Culicover) no seria un primitiu de la sintaxi, sinó una projecció del Subjecte de l'estructura conceptual. El Subjecte, a més, ens diu Culicover, serveix de base a l'aprenent lingüístic per a la identificació del SUBJECTE. El caràcter derivat del SUBJECTE respecte del Subjecte no exigeix pas que hi hagi d'haver una relació d'un a un entre els dos: n'hi ha prou amb (7):

(7) [It is necessary that] the conceptual structure Subject is expressed sufficiently often and consistently in a language to produce in the learner a correspondence rule that relates a particular configuration or morphology with the conceptual structure Subject function. If sufficiently generalized, the property of syntactic subject becomes autonomous [...] What is critical is how the correspondence with the conceptual structure Subject is expressed in a language. (Culicover 1999: 22)

Més endavant concreta que la part sintàctica de la correspondència per a qualsevol llengua ha de formular-se de manera que identifiqui inequívocament el SUBJECTE sintàctic sobre la base de les seves propietats morfosintàctiques superficials, i. e. sobre la base de la concordança verbal, l'ordre de constituents i el marcatge de cas.

Certament, un enfocament com aquest contempla la variació sintàctica existent i admet, pel fet que no exigeix una correspondència d'un a un entre els elements de l'estructura conceptual i els de la sintàctica, l'existència de SUBJECTES com ara els expletius, que no tenen correspondència a l'estructura conceptual. Ara bé, és incompatible, per definició, amb una manca de correspondència, entesa no com a absència sinó com a inconsistència, entre l'estructura conceptual i la sintàctica. Aquesta inconsistència, però, existeix. Vegeu si no les respostes que formen part d'aquests exemples, extrets de Rosselló (2004):

(8) a. ¿Què és la lasagna? La lasagna són làmines de pasta amb carn entremig
b. ¿Què són els canelons? Els canelons són pasta farcida en forma de rotlles

Com podeu veure, pel criteri formal de la concordança, que és el criteri operatiu en català, el SUBJECTE correspon en el cas (8a) al predicat i en el cas (8b) al Subjecte.

L'explicació d'aquest comportament morfosintàctic, segons que suggereix Rosselló (2004), és senzilla: la còpula, un element del tot inert en la distinció conceptual subjecte predicat, vol, com a especificació de T(emps) en una llengua de subjecte nul, la màxima especificació possible en trets (persona i nombre, aquí) amb independència de què siguin a l'estructura conceptual els sintagmes portadors d'aquests trets.[11] La pretensió, doncs, de fer derivar el SUBJECTE del Subjecte se'ns figura, en qualsevol cas, excessiva; com excessiu, per tant, qualsevol projecte en què tota la sintaxi sigui una projecció de l'estructura conceptual. Ni que sigui especulativament, pensem que hi ha raons de sobres per pensar que la complexitat conceptual pròpia dels humans és el resultat de l'aplicació a un sistema conceptual més primitiu de les operacions del sistema computacional o sintaxi.[12]

Respecte de les categories conceptuals i sintàctiques així com de la relació entre ambdues, els aspectes de Culicover (1999) que ens semblen principalment problemàtics, entre d'altres que no podem tractar aquí, són la visió de l'adquisició de les categories que atribueix a la GG[T] i l'assumpció que hi ha uns primitius d'estructura conceptual com ara objectes i accions que s'associen universalment a les categories sintàctiques bàsiques de Nom i Verb.

Començant per aquesta segona cosa, volem dir que un plantejament com aquest, al marge del simplisme i els enormes problemes que amaga, és sorprenentment decebedor: Culicover ignora una cosa prou coneguda a hores d'ara i que és que hi ha llengües en què tots els mots de classe oberta són predicats, la qual cosa és el mateix que dir que són llengües sense noms i verbs (ni adjectius, etc.) com a classes lèxiques, i. e. com a classes que es projecten necessàriament com a SN i SV a la sintaxi. Són exemples d'aquest tipus de llengua les sèliques (Salish, en anglès), les iroqueses, gran part de les malaiopolinèsiques, el nahuatl, etc.[13]

Com apuntàvem, però, Culicover (1999) encoloma, a més, a la GG[T] una visió de l'adquisició de les categories en uns termes en què difícilment pot reconèixer-se cap plantejament que s'hagi fet en aquest marc. Arriba així a inventar-se una *Universal Category Hypothesis*, que no sabem que ningú hagi considerat mai en els termes que ell ho fa, per refutar-la ràpidament apel·lant a la importància dels criteris morfològics i sintàctics per a la fixació de les (sub)categories i quedar-se, curiosament, amb la relíquia falsa ja esmentada que l'únic que és sostenible d'aquesta hipòtesi és la universalitat de Nom i Verb (vg. Culicover 1999: 41).

Atès que, com ja hem assenyalat abans, Culicover no recorre a la bibliografia especialitzada en adquisició sinó a la clàssica, volem deixar constància que Chomsky & Las-nik (1993) qüestionen amb més claredat que no pas Culicover mateix la insuficiència dels criteris semàntics per a l'adquisició del coneixement lèxic fins al punt que diuen *a*) que no és en absolut concloent que tinguin *prioritat epistemològica* sobre els altres; *b*) que a l'infant se li presenten dades que simultàniament l'informen de les propietats semàntiques i de les formals i *c*) que cal no deixar de banda la proposta de Gleitman (1990) que planteja que per copsar el significat dels verbs és crucial la

11. No entrem a considerar si la distinció subjecte/predicat és un primitiu conceptual al qual remeten totes les oracions. Noteu, d'altra banda, que una reformulació d'aquesta distinció com a figura i fons no ajuda a resoldre la manca de correspondència.

12. A hores d'ara estem investigant l'adquisició de la concordança copulativa en infants catalanoparlants. El patró d'adquisició i la seva cronologia seran sens dubte d'interès per a la comprensió del funcionament d'aquesta concordança.

13. Per contra, Chomsky en més d'una ocasió s'ha referit indirectament a la qüestió. Chomsky (2000: nota 85) diu "Perhaps substantive lexical categories do not exist, only bare roots. Configurational and morphological properties, along with interpretable noncategorial features of the root, would then determine relevant structural properties, as in Semitic.[...]". Vg. també Jehinek (1993), Jehinek & Demers (1994), Moreno Cabrera 1999 i Baker (2003).

informació subministrada per les propietats formals de la frase en què aquests apareixen.[14]

Naturalment, el comentari final obligat és que l'escenari alternatiu a la posició chomskiana que presenta Culicover no recolza sobre res que sigui prou sòlid com per poder ser considerat seriosament un escenari per a l'adquisició lingüística. Més que no pas això, els capítols inicials que presenten aquest escenari han de ser vistos com un embolcall publicitari per fer més atractiu el veritable contingut de llibre, un seguit d'anàlisis atomitzades de construccions perifèriques, especialment de l'anglès.

5. PERSPECTIVES

La participació activa dels especialistes en adquisició en els debats entorn d'aspectes fonamentals que els incumbeixen directament no és més que una de les estratègies per sortir de l'aïllament que ens veiem amb cor de preconitzar. Proposem també aquestes altres línies d'actuació:

a) Treballs d'investigació en equip amb presència d'especialistes diversos, des de dissenyadors i realitzadors d'experiments, a especialistes en estadística i tractament de bases de dades, passant per experts en teoria lingüística (sintàctica). La proliferació d'una estratègia així, que no és que sigui inexistent (p. ex. Babyonishev *et al.* entre les obres citades fins aquí), facilitaria sens dubte que pogués fer-se *b*).

b) Investigació al dia des del punt de vista dels models emprats. Així, en el marc de la GGT, convindria moure's en la línia apuntada a *c*).

c) Dissenys experimentals i (re)interpretació, sense menystenir els resultats aconseguits fins aquí, dels *corpora* per tal d'examinar *microscòpicament*, com demana Roeper (1998), les dades a la llum dels trets i de les operacions en què aquests intervenen. Pensem que la incidència d'aquest tipus d'anàlisi en el projecte minimista podria ser considerable. Cal tenir en compte que ja no tenim l'axioma oracional (oració = SC) com a punt de partida, sinó les *fases* (unes estructures semàntic ament completes, més petites que l'oració) i que en aquest marc derivacional en què els objectes sintàctics resulten exclusivament de la combinació recursiva d'ítems lèxics i categories funcionals abstractes, el que determina quines operacions poden fer-se i en quin moment és la configuració i l'especificació en trets dels elements que ja s'han ajuntat. En efecte, en un marc així la investigació al detall i al minut del DSI podrà donar respostes.

JOANA ROSSELLÓ
Universitat de Barcelona
MIREIA LLINÀS GRAU
Universitat Autònoma de Barcelona
AURORA BEL
Universitat Pompeu Fabra

14. Culicover esmenta en una sola ocasió del tot descontextualitzada la proposta del *syntactic bootstrapping* de Gleitman (1990) de manera que és impossible que el lector es faci la més mínima idea del significat de l'aportació de Gleitman.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ATKINSON, M. (1992) *Children's Syntax: An Introduction to Principles and Paramenters Theory*, Oxford, Basil Blackwell.

— (1996) «Now, Hang on a Minute» dins Clahsen, H. ed., *Generative Perspectives on Language Acquisition*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 451-485.

BABYONISHEV, M, J. GANGER, D. PESETSKY & K. WEXLER (2001) «The Maturation of Grammatical Principles: Evidence from Russian Unaccusatives», *Linguistic Inquiry* 32, 1, pp. 1-44.

BAKER, M. C. (2003) *Lexical Categories. Verbs, Nouns and Adjectives*, Cambridge, Cambridge University Press.

BEL, A. (2001) *Teoria lingüística i adquisició del llenguatge. Anàlisi comparada dels trets morfològics en català i en castellà*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans.

— (2003) «The Syntax of Subjects in the Acquisition of Spanish and Catalan», *Probus* 15, pp. 1-26.

BICKERTON, D. (1990) *Language and Species*, Chigago, Chicago University Press.

CHOMSKY, N. & H. LASNIK (1993) «The Theory of Principles and Parameters» dins CHOMSKY, N. (1995) *The Minimalist Program*, Cambridge, MA, MIT Press.

CHOMSKY, N. (2000) «Minimalist Inquiries» dins MARTIN, R. *et al.* eds., *Step by Step*: *Essays on Minimalist Syntax in Honor of Howard Lasnik*, Cambridge, MA, MIT Press.

COWIE, F. (1999) *What's Within? Nativism Reconsidered*, Oxford, Oxford University Press.

CRAIN, S. & D. LILLO-MARTIN (1999) *An Introduction to Linguistic Theory and Language Acquisition*, Oxford, Basil Blackwell.

CRAIN, S. & R. THORNTON (1998) *Investigations in Universal Grammar: A Guide to Experiments on the Acquisition of Syntax and Semantics*, Cambridge, MA, MIT Press.

CULICOVER, PETER W. (1999) *Syntactic Nuts : Hard cases, Syntactic Theory, and Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

DEKKERS, J., F. VAN DER LEEUW & J. VAN DE WEIJER eds. (2000) *Optimality Theory: Phonology, Syntax, and Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

ELMAN, J., E. BATES, M. JOHNSON, A. KARMILOFF-SMITH, D. PARISI & K. PLUNKETT (1996) *Rethinking Innateness: A Connectionist Perspective on Development*, Cambridge, MA, MIT Press.

FLETCHER, P. & B. MACWHINNEY eds. (1995) *The Handbook of Child Language*, Oxford, Basil Blackwell.

FODOR, J.A. (2001) *The Mind Doesn't Work That Way: The Scope and Limits of Computational Psychology*, Cambridge, MA, MIT Press.

GLEITMAN, L. (1990) «The Structural Sources of Verb Meanings», *Language Acquisition* 1, pp. 3-55.

— (2001) «Is the Thought that Counts», entrevista de Cheng, L. & K. Sybesma a *GLOT International* 5.6, pp. 211-216.

GOODLUCK, H. (1991) *Language Acquisition: A Linguistic Introduction*, Oxford, Basil Blackwell.

GUASTI, M.-T. (1996a) «Acquisition of Italian Interrogatives» dins H. CLAHSEN, H. ed., *Generative Perspectives on Language Acquisition*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 241-270.

— (1996b), «On the Controversial Status of Romance Interrogatives», *Probus* 8, pp.161-180.

— (2002) *Language Acquisition: the Growth of Grammar*, Cambridge, MA, MIT Press.

GUASTI, M.-T & L. RIZZI (2002) «Agreement and Tense as Distinct Syntactic Positions. Evidence from Acquisition» dins CINQUE, G. ed., *Functional Structure in DP and IP. The Cartography of Syntactic Structures*, Oxford, Oxford University Press, pp. 167-194.

HAEGEMAN, L. (1996) «Root Infinitives, Clitics and Truncated Structures» dins H. CLAHSEN, ed., *Generative Perspectives on Language Acquisition*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 271-307.

HAUSER, M., N. CHOMSKY & W. T. FITCH (2002) «The Faculty of Language: What is It, Who has It and How did It Evolve», *Science* 298, pp. 1569-1579

HORNSTEIN, N. (1984) *Logic as Grammar*, Cambridge, MA, MIT Press.

HORNSTEIN, N. & D. LIGHTFOOT (1981) *Explanation in Linguistics. The Logical Problem of Language Acquisition*, New York, Longman.

HYAMS, N. (1986) *Language Acquisition and the Theory of Parameters*, Dordrecht, Reidel.

JACKENDOFF, R. (1990) *Semantic Structures*, Cambridge, MA, MIT Press.

— (1997) *The Architecture of Language Faculty*, Cambridge, MA, MIT Press.

JELINEK, E. (1993) «Ergative "Splits" and Argument Type», MIT *Working Papers in Linguistics* 18, pp.15-42.

JELINEK, E. & R. DEMERS (1994) «Predicates and Pronominals Arguments in Strait Salish», *Language* 70, pp. 697-736.

LEGATE, J. A. & C. D. YANG (2002) «Empirical Re-assessment of Stimulus Poverty Arguments», *The Linguistic Review* 19.1-2, pp. 147-150.

LLINÀS-GRAU, M. (1998) «Verb-Complement Patterns in Early Catalan», *University of Massachusetts Occasional Working Papers (UMOP)* 22, pp. 5-26.

LLINÀS-GRAU, M. & M. COLL-ALFONSO (2001) «Telic Verbs in Early Catalan», *Probus* 13.1, pp. 69-79.

LLINÀS-GRAU, M. (2003) «Caminando hacia la gramática: una perspectiva teórica», *Cognitiva* 15.2, pp. 117-132.

MACWHINNEY, B. (1987) *Mechanisms of language Acquisition [the 20th Annual Carnegie Symposium on Cognition]*, Hillsdale (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates

MAXFIELD T.L. & B. PLUNKETT ed. (1991) *Papers in the Acquisition of WH*, Amherst, MA, Graduate Linguistic Student Association.

MCDANIEL, D., C. MCKEE & H. SMITH CAIRNS eds. (1996) *Methods for Assessing Children's Syntax*, Cambridge, MA, MIT Press.

MORENO CABRERA, J.C. (1999) «Nombre, verbo y etnocentrismo lingüístico», dins *Homenatge a Jesús Tuson*, Empúries, Barcelona, pp. 232-244.

O'GRADY, W. (1987) *Principles of Grammar [and] Learning*, Chicago, Chicago University Press.

PINKER, S. (1984) *Language Learnability and Language Development*, Harvard, Harvard University Press.

PLUNKETT, B. (1991) «Inversion and Early Wh Questions» dins MAXFIELD T. L. & B. PLUNKETT eds. (1991), pp. 125-155.

PULLUM, G. K. & B. C. SCHOLZ (2002) «Empirical Assessment of Stimulus Poverty Arguments», *The Linguistic Review* 19.1-2, pp. 8-50.

RADFORD, A. (1990) *Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax*, Oxford, Basil Blackwell.

RIZZI, L. (1994) «Early Null Subjects and Root Null Subjects» dins HOEKSTRA, T. & B. D. SCHWARTZ eds. *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 151-177.

RUMELHART, D.E. & J. L MACLELLAND (1989) *Explorations in Parallel Distributed Processing: A Handbook of Models, Programs and Exercises*, Cambridge, MA, MIT Press.

ROEPER, T. (1996) «The Role of Merger Theory and Formal Features in Acquisition» dins CLAHSEN, H. ed., *Generative Perspectives on Language Acquisition*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 415-491.

— (1998) «Finding Fundamental Operations in Language Acquisition. Formal Features as Triggers», *University of Massachusetts Occasional Working Papers (UMOP)* 22.

— (2002) «Finding Fundamental Operations: Feature-Merging, Feature-Splitting, Feature-Command, and Abstract Agreement». Conferències març 2002, Universitat Autònoma de Barcelona.

ROSSELLÓ, J. (2001) «L'adquisició de la sintaxi: preguntes d'infants per als lingüistes» dins M. LORENTE *et al.* eds., *La gramàtica i la semàntica en l'estudi de la variació*. Actes del 5è i 6è col·loquis lingüístics de la Universitat de Barcelona (CLUB-5, CLUB-6), pp. 15-46.

— (2004) «Preliminars per a una gramàtica de la còpula», *Estudis Catalans*, Santa Fe, Argentina, Universidad del Litoral, en premsa.

SLOBIN, D. I. ed. (1985) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition.* Vol. 1: *The Data*; vol 2: *Theoretical Issues*, New Jersey, Hilsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

SAFFRAN, J. R., R. N. ASLIN & E. L. NEWPORT (1996) «Statistical learning by 8-month old infants», *Science* 274, pp.1926-1928.

SMITH, N. (1991) «Backlash», *Glot International* 5.5, pp.169-171.

JOSEP QUER

L'ADQUISICIÓ INFANTIL DE LES LLENGÜES DE SIGNES

1. INTRODUCCIÓ

Les llengües de signes (LS) són les llengües naturals pròpies de les Comunitats Sordes[1] d'arreu del món. Com a tals, mereixen ser objecte d'estudi lingüístic en condicions d'igualtat amb les llengües orals. El fet, però, que es tracti de llengües minoritàries i, sobretot, que es percebin i s'articulin en una modalitat diferent, la modalitat gestuovisual, les ha mantingut durant molt de temps al marge de la recerca lingüística. No va ser fins els anys 60 que el treball pioner de William C. Stokoe sobre la Llengua de Signes Americana (ASL) va trencar aquesta inèrcia tot demostrant que les LS eren llengües naturals en el sentit ple de la paraula, i que, per tant, podien ser descrites i analitzades de la mateixa manera que les llengües orals. Des d'aleshores, l'estudi de les LS de mica en mica ha anat guanyant terreny i ocupant el lloc que li pertocava dins les diferents subdisciplines de la Lingüística, tot i el desconeixement que encara predomina entre els professionals d'aquest camp. L'ASL és la LS que més atenció ha rebut i la que té una tradició més sòlida pel que fa a la investigació, però des dels anys 80 han anat incorporant-se tot un seguit de LS que trobem no tan sols a Europa, sinó també en àrees que abasten des del Quebec fins a l'Argentina, des del Japó fins a Austràlia, passant per l'Índia i el continent africà. Com a camp d'estudi emergent, la

1. Com és habitual, emprem el mot 'Sord' amb majúscula per referir-nos a les persones membres d'una Comunitat Sorda determinada, amb una identitat cultural i lingüística clares, per oposició a l'ús del mot 'sord' amb minúscula que fa referència a l'aspecte mèdic de la discapacitat auditiva.

Caplletra 35 (Tardor 2003), pp. 79-92

tasca de descripció que encara queda per fer és ingent, però el cert és que al mateix temps s'avança a un ritme molt encoratjador.

Una de les preguntes més importants que s'han plantejat els lingüistes en relació amb les LS és si el procés d'adquisició infantil és diferent del que observem en l'adquisició de la llengua oral per part dels nens oients. La pregunta adquireix un interès encara més gran quan, més enllà de la pura descripció del trajecte d'adquisició, la formulem dins la perpectiva que assumeix que la facultat humana del llenguatge té una base biològica concreta al nostre cervell i que és aquesta la que determina el com i el quan del desenvolupament lingüístic en condicions normals. El gruix dels estudis d'adquisició s'ha basat fonamentalment en les dades d'infants oients. Vist que les LS recolzen en una modalitat diferent de l'oral-auditiva, és obligat demanar-se si aquesta diferència a nivell articulatorioperceptual afecta de manera significativa el procés d'adquisició de la llengua per part de nens Sords. Cal tenir en compte, però, que només un 5-10 % dels infants Sords neixen al si d'una familia on la LS és la llengua usada. Com que la pregunta que acabem de formular tan sols té sentit quan l'infant rep un *input* lingüístic normal durant els primers anys de vida, ens haurem de centrar en les dades obtingudes d'aquests infants Sords fills d'adults Sords. La major part de la recerca psicolingüística que s'ha dut a terme en aquest domini s'ha centrat en l'adquisició d'ASL, però tot i la limitació que això representa, els resultats obtinguts per a altres llengües confirmen la conclusió general a què s'ha arribat en els estudis d'adquisició infantil d'ASL: el procés és essencialment el mateix, tant pel que fa al desenvolupament cronològic com a les característiques lingüístiques del fenòmens ("errors") que marquen les fites compartides per infants Sords i oients. Hi ha algunes diferències derivades de la modalitat pròpia de les LS, però la troballa fonamental que el patró bàsic és idèntic dóna ple recolzament a la hipòtesi que el procés d'adquisició en totes dues modalitats està determinat per la mateixa capacitat humana del llenguatge, que madura de manera planificada durant l'anomenat període crític o "de finestra". Sembla, doncs, que els mecanismes lingüístics, psicològics i neurològics implicats en l'adquisició de la llengua no són específics d'una modalitat.

En aquest treball destacarem alguns dels trets fonamentals d'aquest procés d'adquisició infantil de LS,[2] però n'haurem d'ignorar molts d'altres. Per a una visió més detallada d'algunes de les qüestions que no podrem abordar en aquestes pàgines, remetem el lector a treballs més exhaustius com Newport & Meier (1985), Bellugi (1988), Lillo-Martin (1999), Emmorey (2002: 169-204) i Morgan & Woll (2002).

2. FASE INICIAL: DEL BALBOTEIG ALS PRIMERS SIGNES

De la mateixa manera que les primeres produccions de nadons oients són balbotejos caracteritzats per la repetició d'estructures sil·làbiques simples amb consonants

2. Si no indiquem el contrari, els resultats consignats es refereixen a infants Sords que adquireixen l'ASL.

fonològicament no marcades, Petitto & Marentette (1991) van trobar que els infants Sords exposats a la LS des del naixement produïen balbotejos manuals entre els 10 i 14 mesos de vida. Aquestes primeres produccions, sense significat o referència i sense intenció comunicativa, tenen una continuïtat fonètica i sil·làbica amb els primers signes, perquè presenten llocs d'articulació i configuracions de la mà que apareixeran en aquestes primeres produccions d'un sol signe, és a dir, són produccions compatibles amb la llengua destí. Aquest resultat, que ha estat replicat en altres LS com la japonesa o la quebequesa, pot reflectir la maduració d'un mecanisme més general independent de la modalitat que projecta *input* perceptual estructurat (auditiu o visual) en *output* motor (oral o manual) i que permet a l'infant descobrir les unitats que serveixen per expressar significats lingüístics.

Els primers estudis sobre l'adquisició dels primers signes per part d'infants Sords[3] establien que aquesta es produïa abans que l'adquisició de les primeres paraules entre els nadons oients: si bé aquestes apareixien entre els 10 i els 13 mesos, diversos investigadors documentaven l'aparició dels primers signes a una edat tan primerenca com els 8 mesos i mig (en algun cas s'havia defensat que els primers signes apareixien als 5 mesos).[4] Aquesta producció precoç del primer vocabulari s'atribuïa a un desenvolupament motor de les mans més ràpid que el del tracte vocal, a una maduració prèvia del còrtex visual en comparació amb la del còrtex auditiu, a la mida més gran dels articuladors manuals, a la capacitat de l'infant de veure els seus propis articuladors, o fins i tot a la possibilitat que els pares manipulin directament les mans del nen per formar signes. Des d'aquest punt de vista no seria la LS la que es trobaria en una situació avantatjosa pel que fa a l'adquisició, sinó que seria l'oral la que estaria en una posició de desavantatge.

De totes maneres, aquestes hipòtesis inicials han estat matisades posteriorment (Petitto 1988, Volterra & Iverson 1995). Cal tenir en compte que el que poden semblar primers signes no són necessàriament unitats lèxiques (simbòliques) sinó gestos comunicatius prelingüístics que produeixen tant infants Sords com oients. El fet que una producció infantil pugui ser vinculada a un signe de ls LS adulta i per tant reconeguda com a tal en el context adequat no és garantia que es tracti d'una unitat lèxica emprada amb valor referencial, sinó que pot reflectir simplement un avantatge de la comunicació gestual no lingüística sobre l'estrictament lingüística. Si s'apliquen criteris referencials i simbòlics més restrictius (ús d'una peça lèxica de manera no imitativa en més d'un context en absència del referent, o bé per referir-se a una classe de referents), les primeres paraules i els primers signes se situen pels volts del primer aniversari i, per tant, l'estadi de la primera paraula i del primer signe comparteixen la primera fita cronològica del procés d'adquisició. Si bé també s'havia afirmat que el primer vocabulari de 10 signes s'assolia a una edat més precoç (13.3 mesos) que el de les primeres 10 paraules (Bonvillian & Folven 1993), la identificació del primer

3. Vg. McIntire (1977), Prinz & Prinz (1979), Bonvillian, Orlansky & Novack (1983), Newport & Meier (1985), Orlansky & Bonvillian (1985).

4. Vg. Schlesinger & Meadow (1972).

vocabulari de 50 peces lèxiques es produïa entre els 18 i els 19 mesos tant per als infants Sords com per als oients, segons Bonvillian i els seus col·laboradors. És precisament pels volts d'aquesta edat que comencen a combinar dues paraules o dos signes i on s'inicia la sintaxi.

L'adquisició de la fonologia no és, però, instantània.[5] De manera similar a com els infants oients produeixen paraules "infantils", les primeres produccions de signes consisteixen en formes simplificades i alterades en relació amb les formes adultes. Aquestes alteracions i simplificacions en totes dues modalitats sembla que responen a la major facilitat de la seva articulació. Els signes no són unitats holístiques inanalitzables, sinó que es componen de diversos elements discrets: configuració de la mà, lloc d'articulació, moviment i orientació. Tot i que no és el terreny al qual s'ha dedicat més atenció dins els estudis d'adquisició de LS, un dels fets més rellevants en el desenvolupament fonològic de la competència lingüística dels infants Sords és que en una primera fase empren un subconjunt de les configuracions de la mà pròpies de la llengua que està integrat pels elements de forma més simple des del punt de vista articulatori i perceptual, i que en el sistema fonològic es consideren configuracions no marcades. Trobem substitucions de configuració de la mà complexa quan un signe lèxic conté especificacions addicionals de lloc d'articulació i de moviment. Les substitucions de configuració de la mà es basen en la semblança fonològica i són sempre unidireccionals (una configuració més simple en substitueix una de més complexa) i això és un clar indici que ens trobem davant d'un sistema fonològic en desenvolupament.

A banda d'això, un altre dels aspectes estudiats en l'adquisició de la fonologia és quin dels paràmetres del signe que tot just hem esmentat s'adquireix primer. El lloc d'articulació és l'aspecte que s'adquireix amb més adequació a la llengua adulta, seguit pel moviment i a continuació per la configuració de la mà. A més, els errors de lloc d'articulació són més sistemàtics i coherents que no pas els de configuració de la mà. A l'any de vida, la capacitat motora de moure les extremitats superiors cap a una ubicació determinada ja ha estat consolidada. En canvi, a la mateixa edat el control motor més fi que permet articular la diversitat de configuracions de la mà d'una llengua com l'ASL encara no ha estat plenament desenvolupada.[6]

És poc el que sabem del desenvolupament fonològic del nens Sords més enllà dels 2 anys, però amb els resultats obtinguts fins ara no sembla arriscat afirmar que el procés d'adquisició del sistema fonològic que va des del balboteig fins a les primeres paraules es desenvolupa de manera semblant a la modalitat gestuovisual i l'oral-auditiva.

Un fet destacable que té relació amb aquesta primera etapa és que els pares Sords modifiquen sistemàticament el seu discurs signat quan s'adrecen als seus bebès Sords, de la mateixa manera que els pares oients ho fan en la seva comunicació oral amb els seus fills (*motherese*, *child-directed speech*). En concret, en aquesta situació els signes tenen una durada més llarga, contenen més repeticions de moviment i tenen una mida

5. Sobre l'adquisició primerenca de la fonologia, vg. McIntire (1977), Boyes Braem (1990) i Siedlecki & Bonvillian (1993).

6. Per a un estudi de les primeres produccions en llengua de signes catalana (LSC) i en llengua de signes espanyola (LSE), vegeu Fernández Viader et al. (2000) i Juncos-Rabadán et al. (2001), respectivament.

relativament gran. S'ha suggerit que aquestes característiques poden afavorir la segmentació de l'*input* visual i la detecció de signes individuals (Holzrichter & Meier 2000). A causa de l'especificitat de la modalitat gestuovisual, els pares també poden desplaçar la producció signada dins el camp visual de l'infant, o esperen que el nen els miri espontàniament abans de signar; de vegades, també poden produir un signe sobre el cos del nen i no sobre el propi cos.

3. L'ADQUISICIÓ DE LA MORFOLOGIA I LA SINTAXI

L'estudi de l'adquisició de la morfosintaxi de les LS s'ha centrat en aspectes tan diversos com la (dis)continuïtat entre el gest prelingüístic i el signe lingüístic, la relació entre l'expressió facial afectiva i la gramatical, o la rellevància del component icònic per al desenvolupament lingüístic. Aquí presentarem els resultats d'alguns dels estudis més significatius en àrees concretes de la gramàtica de les LS.

3.1 L'ADQUISICIÓ DELS PRONOMS

De manera generalitzada, les LS posseeixen un sistema pronominal basat en l'orientació de la mà que assenyala amb l'índex el referent del pronom. Així, per exemple, l'índex que assenyala aproximadament el pit del signant és el pronom de primera persona del singular. El pronom de segona persona singular consisteix en aquest mateix índex orientat vers el receptor. Per a referents no presents en el context de parla, els signants fan un ús gramatical del pla sagital horitzontal davant seu. En aquest espai sígnic, el signant situa en un punt a la seva dreta o a la seva esquerra els referents no presents de tercera persona i per recuperar-los en el discurs, assenyala aquest punts que ell ha establert abans: aquest seria un ús del pronom de tercera persona.

Dins els estudis d'adquisició de LS, Petitto (1987) va fer un dels descobriments més importants pel que fa a la qüestió de la (dis)continuïtat entre gest i signe. Davant la descripció simplificada del que és un sistema pronominal en LS que tot just acabem de veure, la pregunta més òbvia és fins a quin punt aquests suposats pronoms no són simples gestos d'assenyalament basats en un sistema de comunicació gestual que recolza exclusivament en la iconicitat. El que va trobar Petitto desmenteix categòricament aquesta assumpció. Aquest treball clàssic es basa en un estudi longitudinal de dos infants Sords fills de pares Sords i conté tant dades observacionals (entre els 6 i 8 mesos i els 2;3 anys) com experimentals (1;11).[7] Si bé entre els 6 i els 12 mesos els bebès assenyalen persones del seu entorn, entre els 12 i els 18 mesos deixen de fer-ho. El que resulta més significatiu és que entre els 21 i els 23 mesos passen per una fase on inverteixen els pronoms de primera i segona persona, és a dir, cometen el mateix tipus d'error que s'ha documentat en nens oients. La interpretació d'aquestes dades per part

7. Pizzuto (1990) va obtenir resultats addicionals que confirmen els del treball de Petitto.

de Petitto és que l'assenyalament mitjançant l'índex havia passat de ser un gest prelingüístic a ser una unitat lingüística, i de manera semblant a l'ús que fan d'altres unitats en la mateixa fase, la tracten com si fos un nom propi amb referència fixada i no pas canviant com la d'un pronom. És només cap als 25-27 mesos que la producció de pronoms esdevé correcta. La conclusió que cal extreure d'aquest cas és que l'elevada iconicitat d'alguns signes com els pronoms no afecta el desenvolupament cronològic del procés d'adquisició. Petitto utilitza aquesta troballa com a argument contra la hipòtesi que els primers gestos constitueixen una mena de contínuum amb els primers signes.

3.2 L'ADQUISICIÓ DELS MARCADORS NO MANUALS GRAMATICALS

Un component important de les LS són les marques no manuals que s'articulen amb diferents parts de la cara i amb el tors. Aquestes marques tenen una funció ben definida dins la gramàtica d'aquestes llengües. Així, per exemple, un patró determinat executat amb la boca i articulat simultàniament amb el component manual pot expressar tipus diferents de modificació adverbial o adjectival. Un altre exemple clar d'aquests marcadors seria la posició elevada de les celles que apareix en diverses construccions, com les preguntes totals de sí/no o l'antecedent d'una condicional.

Com que els infants produeixen i entenen les expressions facials afectives ja a l'edat d'un any, sembla lícit preguntar-se si la comprensió i la producció dels primers marcadors no manuals gramaticals recolzen en aquesta capacitat prelingüística. Reilly i col·legues (vg. Reilly & Anderson 2002, per a una visió de conjunt) han investigat l'adquisició de diversos tipus de marcadors no manuals en ASL per a l'expressió de la negació, dels adverbis facials, de les interrogatives totals i parcials, dels constituents tematitzats i dels antecedents de condicionals. Aquí ens centrarem en el cas de la negació i de les interrogatives, però els altres estudis particulars realitzats pel mateix grup d'investigadors donen suport a la mateixa conclusió general que n'extreuen.

En la majoria de les LS l'expressió gramatical de la negació passa per un moviment lateral del cap a banda i banda que pot coarticular-se o no amb un signe manual negatiu. Tots els infants utilitzen un gest comunicatiu (no lingüístic) del cap per refusar o negar ja abans dels 2 anys. Es podria pensar que tots dos comportaments no manuals, el gramatical i el comunicatiu, que són articulatòriament idèntics, deriven del mateix sistema simbòlic subjacent, però Anderson & Reilly (1997) van trobar proves que el moviment negatiu del cap comunicatiu i lingüístic estan regulats per dos sistemes independents, cadascun amb un decurs evolutiu diferent. Aproximadament amb un any, els infants Sords i oients produeixen moviments negatius del cap aïlladament per respondre negativament a preguntes o per rebutjar demandes. Els infants Sords comencen a produir signes manuals negatius cap als 18 mesos, però sistemàticament el produeixen sense el marcador no manual que és obligatori en la llengua adulta. Per

a cada nou signe manual negatiu, s'observà un retard d'1 a 8 mesos (entre unes edats que van del 1;6 fins als 3;4) fins que el marcador no manual corresponent al signe s'hi afegia. Aquest patró reflecteix la tendència més general dels infants a adquirir primer peces lèxiques independents (en aquest cas, els signes manuals negatius), i després la morfologia lligada (el marcador lingüístic de negació no manual). El que aquestes autores concloïen és que els infants que adquireixen l'expressió gramatical de la negació no recorren al comportament comunicatiu que és superficialment similar en forma i funció al marcador gramatical. Aquest és adquirit de manera gradual com a part d'un sistema lingüístic.

Les interrogatives totals en ASL estan marcades no manualment per una elevació de les celles i una lleugera elevació del cap cap endavant. En canvi, les interrogatives parcials, a més del signe interrogatiu manual corresponent, estan marcades per un arrufament de celles. L'adquisició del marcador no manual de les primeres, segons Reilly *et al.* (1991), apareix ja a l'edat d'1;3. Els primers signes interrogatius de les segones s'han documentat a 1;6, però el que és rellevant és que l'adquisició de la morfologia facial d'aquestes construccions segueix una trajectòria en forma d'U: primerament alguns infants produeixen els signes interrogatius correctament com a amalgames no analitzades de comportament manual i facial; a continuació passen a produir els signes manuals sense el marcador no manual fins als 3;6, i finalment comencen a produir els signes interrogatius amb l'expressió facial exigida. És especialment interessant constatar que durant el període en què produeixen les interrogatives parcials sense la marca no manual, els infants utilitzen l'arrufament de celles per expressar estranyesa o perplexitat com a marca afectiva, però no l'extrapolen als seus enunciats interrogatius.

La generalització a la qual arriben Reilly i col·legues en els seus estudis diversos de l'adquisició dels marcadors no manuals[8] és que els infants adquireixen el component manual abans que el no manual ("hands before faces"). Aquest patró se segueix fàcilment d'un principi més general que ja s'havia proposat per a l'adquisició de llengües orals, segons el qual un infant comença a marcar més aviat una noció semàntica de manera clara i explícita si la seva realització morfològica és més prominent des del punt de vista perceptual (Slobin 1973). Per al cas específic de les LS s'ha argüit que les mans són els articuladors lingüístics primaris i que des del punt de vista de la percepció són els més perspicus. També sembla ben establert a partir d'aquest estudi que els infants signants no assumeixen que les expressions facials afectives i comunicatives siguin directament exportables com a marcadors d'estructures lingüístiques a les seves gramàtiques emergents, sinó que més aviat el desenvolupament de les expressions facials de tipus afectiu/comunicatiu, d'una banda, i de tipus lingüístic, de l'altra, segueix trajectes de maduració diferenciats. És més, en els casos estudiats es pot identificar un punt clar d'inflexió en què les articulacions no manuals passen a formar part de la gramàtica de la LS.

8. Per a les referències addicionals als altres treballs d'aquests investigadors, vg. Reilly & Anderson (2002).

3.3 L'ADQUISICIÓ DE LA CONCORDANÇA VERBAL

Les LS presenten sistemàticament un grup de verbs que modifiquen la seva forma en funció dels arguments implicats. Són els verbs que anomenem flexionats o "amb concordança" (*agreeing verbs*).[9] Així per exemple, un verb com DONAR[10] en LSC canviarà de moviment i d'orientació en funció dels seus arguments subjecte i objecte: JO-DONAR-TU ('Jo t'ho dono') s'articula amb un moviment que parteix del signant i es dirigeix vers el seu interlocutor; en canvi, a TU-DONAR-JO ('Tu m'ho dónes') la trajectòria del moviment és la inversa. Amb els verbs de concordança es posa de manifest el domini en què les LS empren l'espai d'una manera sintàctica, pròpiament lingüística (*sintaxi espacial*). A primer cop d'ull pot semblar que la suposada flexió d'aquests verbs segueix uns principis plenament icònics, però els estudis d'adquisició han arribat justament a la conclusió oposada (vg. Meier 1982, 1987, p.ex.).

Amb anterioritat als dos anys d'edat, els infants Sords produeixen gestos prelingüístics d'acció que estan desplaçats espacialment cap al referent present amb què estan associats, com per exemple el gest de demanar una joguina movent la mà oberta des de la posició de la joguina cap a ell mateix. Tot i que aquests gestos d'acció tendeixen a estar dirigits cap als referents presents al context, la majoria dels verbs de concordança produïts durant aquesta etapa no són flexionats, és a dir, es produeixen en la seva forma de citació davant del cos del signant sense la modificació morfològica exigida pels arguments amb funció de subjecte i objecte. Si el desenvolupament d'aquesta morfologia flexiva es basés en principis icònics, esperaríem que la concordança amb referents presents aparegués de forma automàtica, però no és així: la transparència entre forma i significat dels gestos d'acció no sembla contribuir a una adquisició lliure d'errors dels verbs amb concordança de l'ASL. En realitat, quan comencen a utilitzar-los entre els 2 i 3 anys, els errors produïts són clarament contraicònics. A més de la utilització de formes no flexionades, trobem errors d'inversió dels arguments (p. ex. GIVE-YOU en lloc de GIVE-ME).

Cap als 3;0-3;6 anys, els infants comencen a flexionar de forma correcta en relació amb els referents presents al context de parla. Com és esperable, també sobregeneralitzen aquest patró morfològic a altres verbs que no pertanyen a la categoria de verbs flexionats. Així per exemple, flexionen un verb simple o invariable de l'ASL com LIKE 'agradar' tot afegint-hi un moviment vers l'objecte, forma que és incorrecta en la llengua adulta. De totes maneres, el moment d'adquisició de la morfologia verbal de l'ASL per part dels infants és tardana si la comparem amb l'edat en què els oients adquireixen el sistema verbal de l'anglès. Aquesta diferència cronològica es pot atribuir a la complexitat gramatical del sistema de flexió, però en qualsevol cas confirma que són els mecanismes morfològics els que guien l'adquisició i no pas la iconicitat. Aquests resultats s'adiuen amb les troballes referents a l'adquisició dels pronoms (vg. 3.1). Cal recordar, però, que aquesta fita cronològica d'adquisició de la morfologia verbal la trobem també per a altres llengües orals no aglutinants. La complexitat

9. A banda del grup de verbs de concordança, a les LS trobem verbs simples o invariables (sense cap mena de flexió) i verbs espacials (verbs que concorden amb arguments locatius).

10. D'acord amb les convencions usuals, glossem els signes manuals amb la traducció en majúscules del mot corresponent de la llengua oral.

gramatical específica de la LS pot derivar de factors diversos: el fet que no tots els verbs mostrin concordança, la variació en el tipus de papers temàtics associats als arguments vinculats a la flexió verbal o la variació en la direccionalitat dels verbs (n'hi ha de dos tipus: direccionals vs.retrodireccionals o inversos).

És important tenir present, però, que l'evolució descrita es refereix només a la concordança verbal amb referents presents. La flexió verbal amb referents no presents associats de manera abstracta amb punts de l'espai sígnic no apareix fins una etapa més tardana, durant la segona meitat del quart any de vida.

4. LA FASE TARDANA DE L'ADQUISICIÓ

Tot i que els infants Sords i oients ja han adquirit els components gramaticals bàsics de la llengua destí pels volts dels 4 anys, hi ha alguns aspectes de la llengua que s'adquireixen amb posterioritat. En el cas de les LS, aquests aspectes tenen a veure, per exemple, amb la morfologia més complexa i amb la cohesió discursiva derivada de la utilització de l'espai sígnic. Aquí n'esmentarem alguns dels trets més rellevants.

4.1 L'adquisició de les construccions de classificador com a morfologia complexa

Tot i que trobem alguns correlats en les llengües orals, totes les LS presenten de manera ben prominent dins les seves gramàtiques unes construccions característiques que es coneixen com a construccions de classificador. S'usen per descriure la localització, el desplaçament i les propietats visuogeomètriques d'objectes dins una escena. El moviment i la localització de les mans a l'espai sígnic pot representar esquemàticament el moviment i la localització d'objectes i éssers al món d'una manera més o menys isomòrfica, com si es tractés d'una projecció a escala; per oposició a l'ús sintàctic de l'espai que trobem amb els verbs de concordança, les construccions amb classificador en fan un *ús topogràfic*. La selecció d'una configuració de la mà determinada en una construcció de classificador es basa en les propietats semàntiques i/o visuogeomètriques del referent, i també es veu afectada per aspectes de l'acció descrita. Així per exemple, una mà amb l'índex estès i assenyalant cap amunt pot representar un ésser humà situat en un punt determinat de l'espai sígnic ('L'home està situat al punt *a*'), o bé una persona que es desplaça cap a l'esquerra si la mà es mou de dreta a esquerra sobre aquest pla ('L'home es mou en línia recta del punt *a* al punt *b*').

Davant les característiques clarament icòniques de les construccions de classificadors, els investigadors s'han preguntat si aquesta iconicitat influeix en el procés d'adquisició i si els nens les incorporen al seu repertori lingüístic com a representacions analògues als esdeveniments o escenes descrits que no poden ser descompostes en elements morfològics discrets. La majoria dels estudis (vg. Schick 1987, 1990 com

exemple més destacat) demostren que aquestes construccions no són adquirides sense error i no és fins una edat ben tardana, com els 8 o 9 anys, que els infants les dominen completament. Tot i això, Slobin *et al*. (2003) mostren que els infants Sords de menys de 3 anys ja utilitzen configuracions de la mà per representar entitats completes a partir de les seves propietats visuals o icòniques, i també per produir classificadors de manipulació (vg. més avall), encara que no sempre siguin les formes correctes. Sembla, doncs, que la iconicitat sí que té un paper en l'adquisició de les construccions de classificadors, perquè a més els nens Sords no exposats a una LS i fins i tots els nens oients sense contacte amb una LS representen gestualment objectes amb la mà o bé l'acte mateix d'agafar un objecte. Aquesta capacitat gestual pot contribuir a desencadenar l'adquisició de les construccions de classificador, per a les quals hauran d'aprendre, però, les restriccions fonològiques, morfològiques i sintàctiques pròpies de la llengua en qüestió. Aquest seria un dels dominis on les LS, a través de la iconicitat, exploten més a fons els recursos propis de la modalitat gestuovisual en què es vehiculen. Ara bé, aquest component icònic està clarament constret per restriccions gramaticals.

La caracterització dels classificadors implicats en les construccions de classificador és prou controvertida, però existeix un cert consens pel que fa a la seva descripció. En la mesura en què podem agrupar les configuracions de la mà classificadores en categories, s'ha observat que no totes aquestes categories s'adquireixen al mateix temps. Les tres categories més generals de classificadors són: (i) semàntics, d'entitat completa o de classe (agrupen els referents en categories com 'humà', 'vehicle', 'animal', etc.); (ii) descriptius (*size-and-shape-specifiers*: representen aspectes de les dimensions físiques dels referents); (iii) de manipulació (representen la mida o la forma d'un referent tot indicant com el sosté o manipula la mà humana). Schick (1987) estudià el desenvolupament d'aquests aspectes entre les edats de 4;5 i 9;0 anys. El que va trobar és que les configuracions classificadores adquirides en primer lloc i amb més correcció són les dels classificadors semàntics, d'entitat completa o de classe. Shick ho atribuí a la simplicitat morfològica d'aquests classificadors. El grup de classificadors que segueix aquest en correcció és el dels descriptius: morfològicament aquesta categoria de classificadors és més complexa, perquè una única configuració de la mà pot representar més d'una dimensió del referent. La classe més difícil d'adquirir és la dels classificadors de manipulació. Aquesta peculiaritat es deu al fet que els de manipulació són classificadors multimorfèmics, que a més es combinen amb arrels predicatives de moviment per produir predicats agentius transitius (AGAFAR-CL:5-dits-corbats 'Agafar un objecte esfèric').

La progressió en la dificultat de la configuració involucrada en les construccions de classificador demostra que aquests morfemes s'adquireixen de manera diferenciada i que hi ha factors semàntics i sintàctics que en determinen la seqüència d'adquisició.

La hipòtesi que aquestes construccions de classificador no s'adquireixen de manera holística, sinó morfològicament, ve recolzada pel fet que la seqüència d'adquisició dels morfemes de localització no és paral·lela a la de les configuracions de la mà. En aquest

cas, els classificadors de manipulació s'adquirien amb més correcció que els semàntics i els descriptius. Els factors esmentats tenen naturalesa lingüística (complexitat morfològica i sintàctica) i mostren que els infants s'hi enfronten de manera analítica, tot destriant-ne els diversos morfemes constitutius, i no pas purament analògica o imitadora dels referents reals.

4.2 La sintaxi espacial amb referents no presents

Si bé havíem vist que els infants Sords dominen la capacitat de concordar els verbs flexionats amb els referents presents cap als 3;0-3;6 anys, la capacitat de fer-ho amb referents no presents situats a l'espai sígnic amb el mecanisme gramatical corresponent no s'assoleix fins a una etapa més tardana.

Entre els 3 i els 4 anys ja entenen que es poden associar referents amb punts de l'espai sígnic i fins i tot poden respondre a preguntes sobre aquestes associacions, però fins als 5 anys no copsen plenament l'ús dels verbs concordats amb aquests referents no presents (Lillo-Martin *et alii* 1985). En les seves produccions, també són incapaços d'associar aquestes locacions amb els referents corresponents i, per exemple, utilitzen el mateix punt per a referents diversos en el seu discurs. De totes maneres, cap al cinquè any de vida aquests tipus d'errors desapareixen i als 6 anys l'ús interoracional de pronoms i verbs flexionats amb referents no presents ja està consolidat.

Una pregunta obligada és si l'adquisició tardana d'aquest aspecte es deu a la complexitat gramatical o a factors cognitius extralingüístics. Una de les respostes que s'ha donat (Newport & Meier 1985) és que els errors poden ser deguts a problemes de memòria espacial per recordar múltiples associacions de referents amb locacions. Aquesta hipòtesi recolza en el fet que la morfologia flexiva dels verbs en qüestió ja ha estat adquirida durant la primera meitat del tercer any de vida. A més, Lillo-Martin (1991) demostrà que els nens més petits ja havien adquirit a aquesta edat determinades restriccions gramaticals relacionades amb els verbs de concordança i amb els pronoms, abans de dominar l'ús de la sintaxi espacial amb referents no presents. En concret, els infants respecten la restricció que els arguments buits han de ser identificats. En els primers estadis, quan encara no fan cap ús dels verbs flexionats ni de la sintaxi espacial, fan un ús lliure dels arguments buits, de la mateixa manera que els infants que aprenen l'anglès. Quan cap als 3 anys flexionen els verbs en relació amb referents presents, aquest requeriment és satisfet sense que calgui especificar-ne lèxicament el referent. A continuació passen per una fase en què utilitzen arguments manifestos amb verbs no flexionats i repeteixen molts noms comuns i propis, per tal d'evitar arguments buits no identificats. Finalment, entre els 5 i 6 anys, dirigeixen correctament els verbs flexionats cap a les ubicacions de referents no presents i utilitzen arguments buits no especificats lèxicament, que són identificats per l'ús pronominal d'aquestes ubicacions a l'espai sígnic.

5. CONCLUSIÓ

Aquest repàs esquemàtic d'alguns dels resultats més destacats sobre l'adquisició de LS per part d'infants Sords deixa ben clar que el procés no està guiat per uns mecanismes diferents dels que guien l'adquisició d'una llengua oral. En altres paraules, el que es fa palès és que la capacitat humana del llenguatge determina el decurs de l'adquisició amb independència de la modalitat en què s'articuli i es percebi la llengua destí, sempre que l'*input* lingüístic sigui l'adequat durant els primers anys de vida. Es pot assegurar, per tant, que el decurs evolutiu del procés d'adquisició és independent de la materialitat de la llengua que s'ha d'aquirir i que passa per les fites equiparables en tots dos casos. Les escasses diferències que s'han pogut detectar en el domini de la morfologia verbal o en l'edat d'adquisició dels primers signes podrien tenir a veure amb factors independents de caràcter cognitiu com la memòria espacial o amb un possible avantatge del gest comunicatiu. Aquests serien, doncs, efectes derivats directament de la modalitat gestuovisual i que tenen a veure amb el component fonètic de les LS (Lillo-Martin 1999). De totes maneres, l'evidència és prou contundent com per poder afirmar que des d'una edat ben primerenca els infants distingeixen ente els gestos comunicatius manuals o facials i els gestos lingüístics (signes lèxics i marques gramaticals no manuals), i que la iconicitat associada a la modalitat gestuovisual no condiciona de manera decisiva en els aspectes centrals de l'adquisició de les LS.

JOSEP QUER
ICREA & Universitat de Barcelona

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ANDERSON, D.E. & J. S. REILLY (1997) «The puzzle of negation: How children move from communicative to grammatical negation in ASL», *Applied Psycholinguistics* 18, pp. 411-429.

BELLUGI, U. (1988) « The Acquisition of Spatial Language» dins F. S. KESSEL, ed., *The Development of Language and Language Researchers: Essays in Honor of Roger Brown*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, pp. 153-185.

BONVILLIAN, J. D., M. D. ORLANSKY & L. L. NOVACK (1983) «Developmental milestones: Sign language acquisition and motor development», *Child Development* 54, pp. 1435-1445.

BONVILLIAN, J. D. & R. J. FOLVEN (1993) «Sign language acquisition: Developmental aspects» dins M. Marschark & M.D. Clark, eds., *Psychological perspectives on deafness*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, pp. 229-265.

BOYES BRAEM, P. (1990) «Acquisition of the handshape in American Sign Language: A preliminary analysis» dins V. VOLTERRA & C. J. ERTING, eds., *From gesture to language in hearing and deaf children*, Berlin, Springer-Verlag, pp. 107-127.

EMMOREY, K. (2002) *Language, Cognition, and the Brain. Insights from Sign Language Research*, Mahwah, NJ & London, Lawrence Erlbaum.

FERNÁNDEZ VIADER, M .P. *et al*. (2000) «Adquisición de la configuración en los primeros signos de la LSC», *RELLS* 2, pp. 19-42.

HOLZRICHTER, A.S. & R. P. MEIER (2000) «Child directed signing in American Sign Language», dins C. Chamberlain *et al.*, eds., *Language acquisition by eye*, Mahwah, Nj, Lawrence Erlbaum, pp. 25-40.

JUNCOS-RABADÁN, O. *et al*. (2001) «Adquisición temprana de la configuración manual, localización, movimiento y expresión facial en Lengua de Signos Española (L.S.E.)», dins M. ALGREM *et al*., eds., *Research on Child Language Acquisition, Vol. 2*, ed., Somerville, Cascadilla Press, pp. 1401-1420.

LILLO-MARTIN, D. (1999) «Modality Effects and Modularity in Language Acquisition: The Acquisition of American Sign Language», dins W. C. RITCHIE & T. J. BHATIA, eds., *Handbook of Child Language Acquisition*, San Diego, Academic Press, pp. 531-567.

LILLO-MARTIN, D. *et al*. (1985) «The acquisition of spatially organized syntax», dins E. Clark, ed., *Papers and Reports on Child Language Development* 24, pp. 70-78.

MCINTIRE, M. (1977) «The acquisition of American Sign Language hand configuration», *Sign Language Studies* 16: 247-266.

MEIER, R. P. (1982) *Icons, analogues, and morphemes: The acquisition of verb agreement in ASL*. Tesi doctoral, University of California, San Diego.

— (1987) «Elicited imitation of verb agreement in Americal Sign Language», *Journal of Memory and Language* 26, pp. 362-376.

MORGAN, G. & B. WOLL, eds. (2002) *Directions in Sign Language Acquisition*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins.

NEWPORT, E. L. & R. P. MEIER (1985) «The Acquisition of American Sign Language», dins D. I. SLOBIN, ed., *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, Volume 1: The Data*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, pp. 881-938.

ORLANSKY, M. D. & J. D. BONVILLIAN (1985) «Sign language acquisition: Language development in children of deaf parents and implications for other populations», *Merrill-Palmer Quarterly* 31, 127-143.

PETITTO, L. A. (1987) «On the autonomy of language and gesture: Evidence from the acquisition of personal pronouns in American Sign Language», *Cognition* 27, pp. 1-52.

— (1988) «'Language' in the prelinguistic child», dins F. S. KESSEL, ed., *The development of language and language researchers: Essays in honor of Roger Brown*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 187-221.

PETITTO, L.A. & P. F. MARENTETTE (1991) «Babbling in the Manual Mode: Evidence for the Ontogeny of Language», *Science* 251, pp. 1493-1496.

PIZZUTO, E. (1990) «The early development of deixis in American Sign Language: What is the point?», dins V. VOLTERRA & C. J. ERTING, eds., *From gesture to language in hearing and deaf children*, Berlin, Springer-Verlag, pp. 142-161.

PRINZ, P. M. & E. A. PRINZ (1979) «Simultaneous acquisition of ASL and spoken English in a hearing child of deaf mother and hearing father: Phase 1-early lexical development», *Sign Language Studies* 25, pp. 283-296.

REILLY, J. S. *et al*. (1991) «Baby face: A new perspective on universals in language acquisition», dins P. SIPLE & S. FISCHER, eds., *Theoretical issues in sign language research*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 9-24.

REILLY, J. & D. ANDERSON (2002) «FACES: The acquisition of non-manual morphology in ASL», dins MORGAN & WOLL (2002), pp. 159-181.

SCHICK, B. S. (1987) *The acquisition of classifier predicates in American Sign Language*. Tesi doctoral, Purdue University.

— (1990) «The effects of morphosyntactic structure on the acquisition of classifier predicates in ASL», dins C. LUCAS, ed., *Sign language research: Theoretical issues*, Washington, DC, Gallaudet University Press, pp. 358-371.

SCHLESINGER, H.S. & K.P. MEADOW (1972) *Sound and sign: Childhood deafness and mental health*, Berkeley, University of California Press.

SIEDLECKI, T. & J. D. BONVILLIAN (1993) «Location, handshape, and movement: Young children's acquisition of the formational properties of American Sign Language», *Sign Language Studies* 78, 31-52.

SLOBIN, D. I. (1973) «Cognitive prerequisites for the development of grammar», dins C. A. FERGUSON & D. I. SLOBIN, eds., *Studies of child language development*, New York, Holt, Rinehart & Winston, pp. 177-208.

SLOBIN, D. I. *et al*. (2003) «A Cognitive/Functional Pespective on the Acquisition of 'Classifiers'», dins K. EMMOREY, ed., *Perspectives on Classifier Constructions in Sign Languages*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 271-296.

VOLTERRA, V. & J. IVERSON (1995) «When do modality factors affect the course of language acquisition», dins K. EMMOREY & J. REILLY, eds., *Language, gesture, and space*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 371-390.

KATHLEEN BARDOVI-HARLIG

LA INTERSECCIÓ ENTRE LA PRAGMÀTICA I L'ADQUISICIÓ DE SEGONES LLENGÜES*

Aquest article examina la intersecció entre l'adquisició de segones llengües i la pragmàtica. La investigació sobre l'adquisició de segones llengües, és a dir, l'estudi de l'aprenentatge d'altres llengües després que s'hagin après una o més llengües nadiues, pot estar centrada en l'estudi de qualsevol aspecte del llenguatge. Recentment, s'han publicat articles que fan un repàs d'estudis d'adquisició de segones llengües i pragmàtica, entre els quals hem de remarcar Kasper & Schmidt (1996), Kasper & Rose (1999), Bardovi-Harlig (1999, 2001) i en castellà Kasper & DuFon (2000) (vegeu Serra *et al*. 2000 per a l'adquisició en primeres llengües). En lloc de presentar una altra extensa panoràmica general, aquest article esbossa els temes principals que caldria incloure en l'estudi de l'adquisició de la pragmàtica en segones llengües tot centrant-se en els resultats d'estudis recents. En concret, després de fer una introducció als camps de la pragmàtica i l'adquisició de segones llengües, l'article se centra en els següents aspectes: les etapes de desenvolupament de la pragmàtica de la segona llengua, la identificació d'actes de parla, la influència del context d'aprenentatge, les diferències i semblances entre la primera i segona llengua i la interacció entre els participants.

* La versió catalana d'aquest article, originalment en anglès, ha estat realitzada per Ma. Luisa Pérez Ojeda

Caplletra 35 (Tardor 2003), pp. 93-110

1. INTRODUCCIÓ I DEFINICIONS

1.1. LA PRAGMÀTICA

La pragmàtica es pot definir de moltes maneres i inclou nombroses àrees d'investigació. Levinson (1983), per exemple, explica que la pragmàtica ha inclòs tradicionalment almenys cinc àrees: la dixi, la implicatura conversacional, la pressuposició, els actes de parla i l'estructura conversacional. A més, en l'estudi de la pragmàtica d'una segona llengua s'han investigat regularment algunes àrees que es poden considerar dins la sociolingüística, com ara les formes de tractament (Kasper & Dahl 1991, Stalnaker 1972, Serra *et al*. 2000). Aquest apropament cap a la sociolingüística es fa encara més evident en la introducció de Rose & Kasper (2001). En el cas de la interrelació dels estudis de segones llengües i pragmàtica, la pragmàtica es pot definir, seguint la proposta d'Stalnaker (1972: 383), com "l'estudi dels actes lingüístics i dels contextos en què es duen a terme". En la intersecció dels dos camps, les àrees que més s'han estudiat, per ordre decreixent, són els actes de parla, la gestió de la conversa i la implicatura conversacional.

Tant si ens centrem en els actes de parla com si aprofundim en altres temes, és important incloure la pragmàtica dins del marc de la comunicació. Una definició de comunicació que és coneguda per professors i investigadors i que és escaient per a la investigació en pragmàtica, perquè algunes de les seves parts es relacionen directament amb la investigació d'aquesta àrea des de la perspectiva d'una segona llengua, és la de Canale (1983). Aquest autor explica que la comunicació té les següents característiques: «*a*) és una forma d'interacció social i, per tant, s'adquireix i es fa servir en interacció social; *b*) inclou un alt grau d'impredictibilitat i creativitat en forma i missatge; *c*) té lloc en contextos discursius i socioculturals que restringeixen l'ús apropiat del llenguatge i la correcta interpretació dels enunciats; *d*) es duu a terme sota condicions psicològiques i d'altra mena, com ara restriccions de memòria, fatiga i distraccions; *e*) sempre té un objectiu (per exemple, establir relacions socials, persuadir o prometre); *f*) implica llenguatge autèntic, en contraposició al llenguatge artificiós dels llibres de text, i *g*) es considera reeixida o no a partir dels resultats obtinguts» (Canale 1983: 3-4).

Aquestes consideracions són particularment útils per a establir el disseny dels estudis de la pragmàtica en segones llengües. Canale posa èmfasi en el llenguatge autèntic, que és reeixit o no segons els resultats que s'obtenen. Així doncs, es pot establir l'èxit dels qui estan aprenent una altra llengua observant la pragmàtica emprada pels aprenents quan mantenen una conversa real amb altres aprenents o amb parlants nadius. La presència d'un interlocutor elimina en gran part la necessitat de tenir un jurat de nadius o altres mètodes d'avaluació (que Kasper i Schmidt ja van dir que calia desenvolupar més). L'anàlisi de converses autèntiques és crucial per al desenvolupa-

ment de la pragmàtica de la interllengua com a camp d'estudi (Bardovi-Harlig & Hartford, en premsa), però en el context de la investigació de la pragmàtica de segones llengües, això no és més que un dels desigs d'una llarga llista. Com en tota investigació, el disseny varia segons les qüestions que es vulguin estudiar. Tanmateix, la definició que Canale fa de la comunicació ens recorda que hauríem d'apartar-nos del que és exclusivament experimental.

1.2. L'adquisició de segones llengües

La disciplina que estudia àrees d'adquisició de segones llengües i la pragmàtica sovint rep el nom de *pragmàtica de la interllengua*. Kasper & Dahl (1991: 216) van definir la pragmàtica de la interllengua com la comprensió i producció de pragmàtica per part de parlants no nadius, així com l'adquisició d'aquest coneixement específic de la segona llengua. Per a estudiar el desenvolupament de la pragmàtica d'una segona llengua no només necessitem una definició de pragmàtica, sinó també una definició de la competència pragmàtica que sigui compatible amb l'estudi de les diferents etapes de la seva adquisició. La definició de Cohen (1996), per exemple, és coherent amb l'anàlisi de la interllengua. Cohen divideix la competència pragmàtica en dos components: l'habilitat sociocultural i l'habilitat sociolingüística. La primera es refereix a la capacitat del parlant per a "determinar si és acceptable dur a terme l'acte de parla o no en una situació donada i, si ho és, seleccionar una o més fórmules semàntiques que siguin apropiades per a la realització de l'acte de parla" (1996: 254). D'altra banda, l'habilitat sociolingüística consisteix en el control que té el parlant sobre la selecció de formes lingüístiques usades per a dur a terme un acte de parla. Segons aquesta definició, la noció de control és compatible amb la d'adquisició. La definició proposada per Cohen està explícitament formulada des de la perspectiva de l'acte de parla, però es podria expandir per abastar també altres aspectes.

En la investigació de la pragmàtica de la interllengua, el component pragmàtic sovint ha estat més visible que el component d'adquisició de segones llengües i, com a resultat, el camp de la pragmàtica de la interllengua s'ha apropat més al de la pragmàtica intercultural que al de l'adquisició de segones llengües (Kasper 1992, Bardovi-Harlig 1999). Quan considerem totes dues disciplines en conjunt, l'estudi de l'adquisició de segones llengües i l'estudi de la pragmàtica plantegen preguntes interessants. Kasper i Schmidt a l'any 1996 en van identificar diverses quan van fer un repàs de la bibliografia fins aquell moment. Els aspectes que van destacar són les següents:

a) Els instruments per a mesurar el desenvolupament: Com es poden mesurar les aproximacions cap a la norma?

b) El desenvolupament: Quines són les etapes en el desenvolupament de la pragmàtica en la segona llengua? Hi ha una seqüència natural d'adquisició que es manifesti en un ordre de dificultat, de correcció o ordres d'adquisició o etapes concretes de desenvolupament?

c) Les comparacions entre la primera llengua i la segona llengua: El desenvolupament de la pragmàtica de la segona llengua és similar a l'aprenentatge de la primera llengua? Hi ha universals de la pragmàtica i aquests poden tenir un paper en la pragmàtica de la interllengua?

d) Les variables: Tenen avantatge els nens respecte als adults en l'aprenentatge d'una segona llengua? Quin paper hi juga l'entorn?

e) Els mecanismes de canvi: Com passen els aprenents d'una etapa pragmàtica a la següent? Quins mecanismes guien el desenvolupament d'una etapa etapa a l'altra?

2. L'ESTUDI DEL DESENVOLUPAMENT DE LA PRAGMÀTICA EN UNA SEGONA LLENGUA

El meu interès en el camp de l'adquisició de segones llengües sempre ha estat l'ordre d'adquisició i també la manera com els aprenents arriben a saber el que saben. La identificació de les etapes d'adquisició és un pas molt important per a poder donar resposta a altres preguntes, com les formulades per Kasper & Schmidt (1996). En aquest apartat es presenten les diferents possibilitats per a estudiar la pregunta de quines són les etapes de desenvolupament de la pragmàtica en una segona llengua i com es relaciona el desenvolupament de la pragmàtica amb el de la gramàtica.

Alguns estudis primerencs de l'adquisició de la pragmàtica en una segona llengua van suggerir que la competència gramatical no garanteix la competència pragmàtica (Olshtain & Blum-Kulka 1985, Bardovi-Harlig & Hartford 1990, 1993). Ara bé, una revisió acurada d'aquestes investigacions i certs estudis recents proporcionen evidència també que el desenvolupament de la pragmàtica en la segona llengua no pot avançar de manera completament independent del desenvolupament gramatical (Bardovi-Harlig 2003, Salsbury & Bardovi-Harlig 2000). A més, diversos estudis expliquen que el desenvolupament lingüístic general contribueix al desenvolupament pragmàtic.[1]

Els components de la gramàtica dels aprenents de segones llengües (la fonologia, la morfologia, la sintaxi i el lexicó) es desenvolupen potencialment al mateix temps que la pragmàtica, especialment en contextos en què els aprenents es comuniquen en la segona llengua. Per exemple, si fem un repàs als mecanismes d'atenuació, trobarem que hi ha un inventari considerable d'elements gramaticals relacionats amb aquest mecanisme pragmàtic. La llista de mecanismes i marcadors d'atenuació feta per House & Kasper (1981) inclou el coneixement del passat dels verbs, dels verbs modals, de la negació i d'alguns coneixements de sintaxi de la subordinació que es crea quan es fan servir recursos consultius (*would you mind*, 't'importaria'), mecanismes per a alleugerir el compromís (*I think, I guess* 'em sembla/crec, suposo'), marcadors de camp d'acció o *scopestaters* (*I'm afraid that* 'em temo que')[2] i mecanismes per a no explicitar l'agent (regles per a fixar l'ordre de les paraules en oracions passives i impersonals).

1. Per a més informació, vegeu Bardovi-Harlig (1999).

2. Sobre aquest tema, vegeu també Blum-Kulka & Levenston (1987).

Durant una comunicació sobre aquest tema en un congrés, un membre de parla francesa del públic va dir que aquest li semblava un punt de vista molt germànic sobre l'atenuació. És veritat que les diferents llengües fan un ús diferent de la gramàtica en relació amb la pragmàtica. Tanmateix, les llengües romàniques també utilitzen la gramàtica per a atenuar els enunciats, tal com es pot veure en les formes de petició del castellà (llista de Walters 1979, Rodríguez 2001): les formes de peticions inclouen una varietat de mecanismes gramaticals, entres els quals destaca la morfologia verbal del present (*me puede dar, tiene, quiere*), el condicional (*podría, querría*), el futur (*tomará*), l'imperatiu formal (*déme*) i l'imperfet de subjuntiu (*quisiera*). Aquesta llista indica que la gramàtica forma part de la pragmàtica i que els aprenents han de saber fer servir la gramàtica fins a cert punt per a poder entendre i produir missatges apropiats al context social.

Tal com van explicar Olshtain & Blum-Kulka (1985) i Bardovi-Harlig & Hartford (1990), la competència gramatical –per molt que estigui relacionada amb el desenvolupament pragmàtic– no constitueix desenvolupament pragmàtic en sí. Quines són, doncs, les possibilitats lògiques de la relació entre el desenvolupament gramatical i el pragmàtic d'una segona llengua? N'hi ha com a mínim quatre: *a*) els aprenents no tenen recursos gramaticals i, per tant, no els poden fer servir; *b*) els aprenents tenen els recursos gramaticals i els fan servir de manera apropiada; *c*) els aprenents tenen els recursos gramaticals però no els fan servir, i *d*) els aprenents tenen els recursos gramaticals però els fan servir de manera innovadora.

Considerem el primer cas, en què els aprenents no tenen els coneixements gramaticals i, per tant, no els poden fer servir. En l'adquisició de l'anglès com a segona llengua, les expressions de modalitat més primerenques són *I think* ('em penso') i *maybe* ('potser'), seguides de formes de *can* ('poder') i *will* (auxiliar de futur) i sols molt més tard *could* i *would* (potencials). Si es comparen els inventaris de verbs modals dels aprenents en un estudi longitudinal amb la seva producció d'actes de parla, es poden comparar els recursos gramaticals amb la pràctica pragmàtica. Un estudiant que només té marcadors lèxics de modalitat no fa servir els modals per a atenuar una expressió de desacord (Salsbury & Bardovi-Harlig 2000), com es mostra en l'exemple (1). L'ús de *would* i *could* per part d'aquest aprenent va començar, de manera temptativa, a partir del novè més, dos mesos més tard.

(1) Interviewer: Oh, but you'd be such a good mom!
Entrevistador: Oh, però series tan bona mare!
Marta: I *think*
Marta: *Penso*
Interviewer: Oh, you would!
Entrevistador: Oh, sí que ho series!
Marta: Yeah, I don't like because maybe I change my think, my think (Month 7)

Marta: Sí, no m'agrada perquè potser jo canvio el meu parer, el meu parer (mes 7)

En la segona possibilitat, els aprenents tenen els recursos gramaticals i els fan servir de manera apropiada (semblant a com ho faria un parlant nadiu). Un altre estudiant del mateix estudi longitudinal (Salsbury & Bardovi-Harlig 2000) mostra que ha adquirit *could* i *would* ('podria, voldria') i fa servir *could* per a mostrar desacord en (2). Aquest aprenent comença a fer servir *would* en el tercer mes i *could* en el cinquè.

(2) Interviewer: The most important thing is just relax [when taking the TOEFL][3]
Entrevistador: El més important és relaxar-se [durant el TOEFL]
Mousa: *Relax, relax, yeah, but I think I could* do at least, like, 500, because I didn't finish, the problem, you know [L1 Bambara/French, Month 10.0]
Mousa: *Relaxar-me, relaxar-me, sí, però penso que jo podria* fer com a mínim, 500, perquè no vaig acabar, el problema, saps [L1 bambara/francès, mes 10.0]

En la tercera possibilitat, els aprenents tenen recursos gramaticals però no els fan servir. Exemples d'aquest tipus es poden trobar en la conversa espontània d'aprenents avançats d'anglès no nadius que fan cursos de postgrau de lingüística en una universitat nord-americana (Bardovi-Harlig & Hartford 1990). Mentre que els nadius responen normalment a la pregunta de (3) fent servir el passat progressiu (*was* verb+*ing* 'estar V+gerundi') per a atenuar les seves intervencions, els parlants no nadius fan servir amb freqüència el futur *will*, que no representa una forma d'atenuació.

(3) Professor: OK, let's talk about next semester.
Professor: D'acord, parlem del proper semestre.
Native-English Speaking student: I *was thinking of* taking syntax.
Estudiant nadiu de parla anglesa: *Estava pensant* fer sintaxi.
Nonnative-English Speaking student: I *will* take syntax.
Estudiant d'anglès no nadiu: *Faré* sintaxi.

Pel que fa a l'exemple de (3), encara que no es va fer un qüestionari del nivell gramatical de l'estudiant, tenint en compte el seu nivell alt de competència gramatical, els resultats del TOEFL, l'admissió a un programa de postgrau en lingüística i el fet que l'estudiant aspirava a ser professor d'anglès, es pot assumir que l'estudiant havia adquirit (o almenys estudiat a classe) el passat progressiu, però no el seu ús pragmàtic.

Finalment, la quarta possibilitat és que els aprenents tinguin recursos lingüístics, però que els facin servir de maneres o en situacions en les quals un nadiu no els usaria. Per exemple, Pinto (2002) presenta dades d'aprenents de castellà com a segona llengua

3. El TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) és un examen que avalua el nivell d'anglès dels aprenents d'aquesta llengua. La gran majoria d'universitats nord-americanes tenen en compte els resultats d'aquest examen per acceptar els estudiants estrangers a programes de postgrau.

que fan generalitzacions de l'ús de l'imperfet de subjuntiu que troben en formes com ara *quisiera* i les apliquen a altres verbs en contextos informals. El resultat són peticions del tipus *¿Pudieras limpiar el apartamento?* en casos en què els parlants nadius mexicans i peninsulars de l'estudi no van fer servir l'imperfet de subjuntiu quan usen el registre informal de *tú*. Els aprenents, doncs, han adquirit aparentment la morfologia del passat de subjuntiu, però no les seves regles d'ús.

Altres estudis també han identificat casos en què el desenvolupament pragmàtic avança sense que ho faci de manera clara el gramatical, com en el cas de Wes (Schmidt 1983) i Marta (Salsbury & Bardovi-Harlig 2000). Això ens planteja la pregunta de si aquests aprenents representen un cinquè grup, de pragmàtica sense gramàtica. És probable que es tracti d'un cas especial dins de la primera i segona possibilitats. Aquests aprenents han adquirit alguns elements gramaticals i són precisament aquests elements (lexicó, fórmules) els que fan servir. Tenen l'habilitat de negociar la interacció interpersonal, però no ho fan com els parlants nadius, és a dir, es limiten a fer servir el que han adquirit i no fan servir el que no han adquirit.

3. COMPRENSIÓ I INTERPRETACIÓ: IDENTIFICACIÓ D'ACTES DE PARLA

El desenvolupament de la interllengua, a més d'afectar l'adquisició de la gramàtica i la pragmàtica, també pot afectar l'habilitat que tenen els aprenents d'una segona llengua per a identificar la funció pragmàtica d'un enunciat (la força il·locutiva). Per exemple, Koike (1996) va observar que els aprenents de nivell inicial de castellà com a llengua estrangera tenien dificultats per a identificar la força il·locutiva de suggeriments, en particular dels suggeriments negats en forma de pregunta, com ara *¿No has pensado en leer este libro?* i *¿No deberías leer este libro?* (equivalents en força il·locutiva de suggeriments no negatius en anglès: *Have you thought about reading this book* i *Shouldn't you read this book?*, respectivament). Així doncs, Koike va arribar a la conclusió que "aquest procés implica un coneixement dels actes de parla de la llengua que s'aprèn tant des d'un punt de vista gramatical/lèxic com del pragmàtic d'ús" (p. 275).

4. LA INFLUÈNCIA DEL CONTEXT D'APRENENTATGE EN L'ADQUISICIÓ DE LA PRAGMÀTICA

Una altra variable que pot afectar l'adquisició de la pragmàtica de la interllengua és el context on s'aprèn la segona llengua. Rodríguez (2000) i Hoffman-Hicks (1999) van comparar aprenents de llengües estrangeres en un context on no es parla la llengua d'estudi amb aprenents que l'aprenen a l'estranger (en el context del lloc on es parla la segona llengua). En el sistema universitari nord-americà, els estudiants solen passar entre mig any i un any complet a l'estranger amb l'objectiu de millorar les seves destreses lingüístiques fent cursos a la universitat que els acull. Hoffman-Hicks va

estudiar les salutacions, els comiats i els compliments en francès i va trobar que els aprenents que van anar a França van aprendre a fer servir menys compliments i a saludar amb menys freqüència que els aprenents que es quedaven al seu país. És a dir, els primers van aprendre a no fer servir tant els actes de parla en qüestió, ajustant-ne la freqüència de producció a les normes de l'ambient en què aprenien.

En canvi, Rodríguez (2000) va trobar menys diferències entre els aprenents que van anar a Madrid a aprendre castellà i els que l'estudiaven en una universitat del mig-oest dels Estats Units. Per recollir les dades, Rodríguez va situar tots els escenaris de peticions en el context universitari per tal que el context fos conegut per tots els estudiants. La tasca dels aprenents consistia a jutjar si les peticions eren apropiades en diverses situacions. Els resultats de l'estudi de Rodríguez van mostrar que tots dos grups (els que van anar a l'estranger i els que no) van millorar en la noció del que és una petició apropiada o no en un context universitari. Tanmateix, les entrevistes retrospectives van mostrar que els aprenents que havien anat a l'estranger havien tingut experiències variades a Madrid. Això indica que si les situacions de l'estudi haguessin estat més variades (és a dir, no limitades a peticions en un context universitari), els resultats dels aprenents a l'estranger haurien mostrat més desenvolupament pragmàtic. És probable que certs tipus de coneixement és desenvolupin de manera òptima amb l'experiència directa. De totes maneres, saber fins a quin punt el desenvolupament d'aquest coneixement es pot fomentar mitjançant la instrucció és una qüestió empírica que cal investigar més en el futur (vegeu, per exemple, Rose & Kasper 2001).

Una variable relacionada de prop amb el context d'aprenentatge és la durada de l'estada (Olshtain & Blum-Kulka 1985). Un estudi que s'ha ocupat d'investigar aquesta variables és el de Félix-Brasdefer (2003), que va estudiar el desenvolupament dels mecanismes d'atenuació en rebuigs en castellà com a segona llengua. Seixanta participants masculins van participar en l'estudi: 20 parlants nadius d'anglès americà i 20 parlants nadius de castellà mexicà van fer jocs de rol en les seves respectives llengües nadiues, i 20 parlants d'anglès americà van fer jocs de rol en castellà com a segona llengua.[4] Els aprenents eren de nivell avançat i es van dividir en quatre grups segons la durada de la seva estada en països d'Amèrica Llatina: 1,5-3 mesos, 4-5 mesos, 6,5-12 mesos i 18-26 mesos. Els participants van fer sis jocs de rol amb parlants nadius de la llengua en què es feia el joc de rol. Els tres jocs de rol amb un interlocutor de més estatus es van fer amb un professor (home) d'universitat i els tres jocs de rol amb un interlocutor del mateix estatus es van realitzar amb un estudiant (home) universitari.

Els rebuigs es van analitzar en termes d'ús de modificacions internes i externes. L'atenuació interna incloïa casos d'ús del condicional, les formes passives/impersonals i verbs modals (*poder*, *deber*), adverbis modals (*tal vez*, *lamentablemente*) i adjectius modals que modifiquen un nom (*poco, un tanto, algo*; *es un poco/un tanto difícil*; *es algo difícil*). L'atenuació externa incloïa canvis de recolzament que modificaven l'acte principal (el component principal del rebuig) i incloïa respostes indefini-

4. Vegeu un exemple de joc de rol a l'exemple (5).

des: "I'm not sure, but I'll let you know" ('no n'estic segur, però ja et diré alguna cosa') i alternatives "why don't we….(instead)?" ('per què no... ').

Cada grup va produir 120 actes de parla de rebuig (6 jocs de rol, 20 participants). Els parlants nadius de castellà mexicà van atenuar més rebuigs que els parlants nadius d'anglès en anglès, i els parlants nadius d'anglès van fer més mitigacions en anglès que els parlants nadius d'anglès estudiants de castellà. Tant els parlants nadius de castellà com els d'anglès (en anglès) van mitigar més quan s'adreçaven a interlocutors d'estatus més alt que quan ho feien amb els d'igual estatus, però els aprenents van mostrar un ús semblant per a tots dos tipus d'estatus, la qual cosa vol dir que no feien distincions lingüístiques segons l'estatus dels interlocutors.

Cal tenir en compte que els resultats de grup, que normalment són els que se solen donar en els estudis de pragmàtica de la interllengua, poden amagar els patrons evolutius. Encara que no es van trobar diferències significatives en escenaris d'igual estatus, es va constatar una diferència estadísticament significativa en l'ús d'elements mitigadors en els enunciats adreçats a interlocutors d'estatus més alt. Així doncs, Félix-Brasdefer (2003) va concloure que els aprenents que havien fet una estada més llarga en el país de la segona llengua tendien a ser més sensibles a l'estatus formal i, per tant, s'aproximaven més al comportament dels nadius de castellà.

5. PRIMERA I SEGONA LLENGUA I LES ETAPES DE DESENVOLUPAMENT

En la disciplina de l'adquisició de segones llengües, la qüestió de la transferència de les habilitats lingüístiques de la primera a la segona llengua ha estat central. En el cas de l'estudi de la pragmàtica de la interllengua, diversos estudis també s'han ocupat d'investigar el paper de la influència d'una llengua sobre l'altra. Pinto (2002) va estudiar la producció d'actes de parla directius i comissius (peticions, queixes, invitacions, acceptació d'una invitació i rebuigs) i expressius (compliments, respostes a compliments, disculpes, expressions de gratitud, salutacions i bons desigs) per part de parlants nadius d'anglès americà, els mateixos participants en castellà com a segona llengua i parlants nadius de castellà peninsular i mexicà. Els 80 aprenents de castellà estaven matriculats a primer, segon, tercer i quart any de cursos de castellà en una universitat nord-americana. Primer, els aprenents van dur a terme una DCT (*Discourse Completion Task* 'tasca de compleció de discurs') de 20 ítems en castellà com a segona llengua i uns dies més tard van realitzar la tasca en anglès, la seva llengua nadiua.[5] L'obtenció de dades en primera i segona llengua dels mateixos participant és una característica important del disseny de l'estudi de Pinto ja que els participants mostren preferències individuals d'ús dins del repertori de normes socials que només es poden observar comparant el comportament en la primera i segona llengües dels grups i individus.

5. Vegeu un exemple de DCT a l'exemple (4).

Pinto (2002) va constatar que els aprenents sovint feien servir formes i estratègies que no reflectien el comportament lingüístic dels aprenents ni en la primera ni en la segona llengua. Per exemple, els aprenents de castellà van fer servir una forma massa directa, probablement de manera no intencionada, per a no acceptar una invitació al cine. L'ítem de la DCT on es pot observar això és el que es presenta a (4):

(4) Estás en casa una noche, te sientes mal y no quieres salir. Una amiga viene a verte y dice:
¿Qué tal si vamos al cine esta noche?

Tú respondes: _____

Els aprenents de castellà van dir *no quiero* en un 35% dels rebuigs en castellà com a segona llengua, però no van fer servir el seu equivalent *I don't want to* en anglès. Els parlants nadius de castellà només van fer servir *no quiero* en un 4% de les seves respostes, i així la resposta no sembla poder venir de l'ús en castellà. L'ús de la forma directa *no quiero* minva a mesura que els aprenents són d'un nivell més avançat, la qual cosa indica que el baix nivell de gramàtica i de desenvolupament lingüístic dels aprenents els porta a ser més directes (Scarcella 1979).

Fins i tot quan els rebuigs en la primera i la segona llengua s'expressen mitjançant la mateixa estratègia, els aprenents han d'aprendre a fer-la servir (o han d'aprendre el material lingüístic que els permetrà usar-la) en la segona llengua. Un exemple d'això és l'ús de l'estratègia d'alternatives en la situació del cine de (4). Tant els parlants de castellà com els d'anglès fan servir aquesta estratègia (en un 76% i un 61% dels rebuigs, respectivament), però els aprenents només la fan servir en un 44% dels casos. Les dades transversals (per nivell) mostren un ús d'alternatives estable però baix (al voltant del 35%) fins al quart any d'estudi (quan els aprenents fan cursos de literatura i lingüística), moment en què produeixen alternatives en un 75% dels casos, percentatge que s'acosta al dels parlants nadius. En resum, fins i tot quan l'estratègia existeix en les dues llengües, els aprenents han de desenvolupar l'habilitat lingüística per fer-la servir (vegeu també Takahashi & Beebe 1987).

6. LA INTERACCIÓ

L'ús estès de les DCT en l'estudi de la pragmàtica de la interllengua ha tingut com a resultat que s'hagin estudiat més les formes i continguts potencials d'un acte de parla que no pas la interacció. Malgrat això, cal remarcar que els estudis d'actes de parla i d'interacció no són incompatibles. Les converses naturals i els jocs de rol són vehicles efectius per a estudiar el desenvolupament dels actes de parla a través dels torns de conversa (per exemple, en converses, suggeriments, rebuigs i peticions de consell,

Bardovi-Harlig & Hartford 1990, 1991,1993; en desacords, Bardovi-Harlig & Salsbury, en premsa, i en jocs de rol de rebuigs, Gass & Houck 1999 i Félix-Brasdefer 2002).

L'estudi del desenvolupament dels torns de conversa dins els actes de parla mostra que els torns s'aprenen també gradualment. Un estudi recent sobre desacords en dades de conversa fet per Bardovi-Harlig i Salsbury (en premsa) mostra que els aprenents dominen el component per a expressar acord en actes de desacord de manera gradual i que es poden identificar etapes en la situació del component per a expressar acord dins i entre els torns de paraula.

L'estudi de Félix-Brasdefer (2002) dels rebuigs en castellà com a segona llengua a través de jocs de rol mostra com els aprenents arriben a aprendre quines fórmules semàntiques i estratègies cal fer servir i a deixar de banda altres continguts semàntics. Igual que Gass & Houck (1999) en el seu estudi dels rebuigs en interllengua, Félix-Brasdefer va fer servir jocs de rol oberts. En els següents tres intercanvis (exemples 6, 7 i 8), un estudiant demana els apunts d'un company de classe. Seguint les instruccions donades per la situació, el company s'hi nega. El joc de rol es va presentar a aprenents de castellà com a segona llengua en anglès i se'ls va dir que havien d'imaginar que eren en un país de llengua castellana fent un curs. A l'exemple (5) es pot veure versió que es va presentar als parlants nadius de castellà (Félix-Brasdefer 2002: 274)

(5) Este semestre estás tomando un curso de _____. No has faltado a esta clase ni una vez este semestre y te consideras un estudiante responsable. Hasta el momento, tienes un buen promedio en la clase, no porque la clase sea fácil para ti, sino porque has trabajado mucho. Entre tus compañeros, tienes la reputación de tomar muy buenos apuntes. El profesor acaba de anunciar que el primer examen del semestre es la próxima semana. Uno de tus compañeros de clase, que toma la clase contigo este semestre por la primera vez, y quien ha faltado a la clase con frecuencia, te pide tus apuntes. No llevas una relación con él fuera de clase, pero en ocasiones han hecho trabajo en clase juntos. Cuando termina la clase, él se dirige a ti para pedirte tus apuntes de la clase. Pero tú no quieres prestárselos.

El primer exemple de joc de rol és amb dos parlants nadius de castellà (Félix-Brasdefer, en premsa):

(6) L1 castellà (EN1= Estudiant nadiu 1: company que demana els apunts; EN2= Estudiant nadiu 2: company que no vol deixar-li els apunts al primer)

EN1: *Yo sé que tú asistes frecuentemente a esta clase y yo sé que tenemos algunas tareas pendiente pronto y exámenes que ya se vienen, y yo no he ido a clase por cuestiones personales y algunas muy tontas, y quería ver la posibilidad*

si me podías prestar tus apuntes para copiarlos, si los tienes acá, los foto copio inmediatamente y te los devuelvo porque voy a salir mal.
EN2: *Ah, sí, perfecto,* [ACORD]
pero ¿sabes qué? [ALERTA]
o sea tengo aquí todos mis apuntes, pero justamente los apuntes de estrategia, este, los dejé en la casa, [RAÓ]
y este, si quieres, te los presto, [RESPOSTA INDIRECTA]
pero ¿sabes qué? [ALERTA]
mi letra es muy mala, entonces no los vas a poder leer [RAÓ] [INSISTÈNCIA]
EN1: *Eso sería algo mejor que nada, porque no tengo nada*
EN2: *Bueno, sí, este, pero ¿sabes qué?,* [ALERTA]
mejor lee el libro, el libro viene muy bien explicado, [ALTERNATIVA]
EN1: *las partes que enfatizó el profesor*
EN2: *Sí, sí, las partes importantes,* [ACORD]
pero sí, es que no voy a regresar a mi casa esta tarde, [RAÓ]
y luego mañana no vengo, [RAÓ]
entonces se va a complicar lo de los apuntes, [RAÓ]
pero si tienes el libro= [ALTERNATIVA]
EN1:= *tengo el libro y ahí me echas la mano*
EN2:*Perfecto* [ACORD]
EN1:*Muchas gracias*

En el primer torn, el participant nadiu està d'acord a deixar a l'altre participant els apunts, i no un cop, sinó dos. La primera part de la resposta és positiva i correspon a un acord: *Ah, sí, perfecto*. Aquest inici positiu va seguit d'un oferiment sense ambigüitat dels apunts: *si quieres, te los presto.* En aquest intercanvi la dificultat aparent rau en la logística de passar els apunts d'una persona a l'altra, no en la voluntat de deixar o no els apunts. D'aquesta manera no es qüestiona l'amistat entre els participants i es manté la bona voluntat entre els participants. De fet, els participants acaben posant-se d'acord en una via alternativa: El segon estudiant es mirarà el llibre de text i estudiarà les parts que el professor va destacar. D'aquesta manera, s'evita un rebuig directe sobre la qüestió de deixar o no els apunts.

En els intercanvis entre els aprenents de castellà com a segona llengua s'hi troba a faltar la compatibilitat i cordialitat característica dels jocs de rol entre nadius. Amb tot, l'estudiant que va fer una estada més llarga a l'estranger mostra desenvolupament en l'organització de les fórmules semàntiques en els torns. Vegem a continuació alguns exemples del mateix joc de rol fet per aprenents de castellà (exemples (7) i (8)).

En l'escena del joc de rol de deixar els apunts, la interacció entre un parlant nadiu de castellà i un aprenent que fa una estada de quatre mesos a l'estranger es va desenvolupar de la següent manera:

(7) PN: Parlant nadiu de castellà mexicà (home)
E: Estudiant de castellà a Guatemala; nivell avançat; 4 mesos d'estada a Guatemala,

PN: *Oye, ¿te puedo pedir un favor? Necesito los apuntes para esta clase. No he venido últimamente y no sé si tú me los pudieras prestar.*
E: *Ah lo siento* [DISCULPA]
no puedo [REBUIG DIRECTE]
porque yo necesito ah estudiar mis notas para el examen final [RAÓ]
y no puedo ah prestarlo. [REBUIG DIRECTE]
PN: *Híjole, te los devuelvo rapidito, sólo les saco copia y te los devuelvo* [INSISTÈNCIA]
E: *Lo siento* [DISCULPA]
yo tengo un reunión con mi novia [RAÓ]
y no puedo ah prestarlo. [REBUIG DIRECTE]
PN: *Híjole, bueno pues gracias de todos modos*
E: *Ah gracias.* [GRATITUD]

En aquest intercanvi, el primer torn de l'estudiant està farcit de rebuigs. Comença el torn amb una disculpa explícita, seguida d'un rebuig, *Ah lo siento, no puedo*, i acaba amb una repetició del rebuig: *no puedo ah prestarlo*. I la segona petició de l'interlocutor assegurant que l'inconvenient seria mínim va seguida d'un altre rebuig.

Part de l'aprenentatge de la pragmàtica d'una segona llengua inclou aprendre tant el que *no* s'ha de fer com el que *sí* que s'ha de fer. Per exemple, tal com va descriure Hoffman-Hicks (2000), els aprenents nord-americans de francès a França van aprendre a no saludar i fer compliments tan sovint com ho farien en anglès, i Bardovi-Harlig & Hartford (1993) van mostrar que els aprenents d'anglès als Estats Units que feien cursos de postgrau van aprendre a no rebutjar el consell dels seus professors. En el joc de rol dels apunts, l'estudiant que havia estat a l'estranger durant nou mesos també va aprendre a fer servir una estratègia diferent. L'estudiant de l'intercanvi de (8) ha après a no fer almenys dues coses. No comença amb un rebuig i no comença amb una disculpa. Totes dues qüestions estan relacionades: com que no comença amb un rebuig, evita també haver de començar amb una disculpa que esmorteeixi el rebuig. En lloc de començar amb un rebuig, l'aprenent comença amb una explicació dient que fa mala lletra. És a dir, es tracta del mateix contingut que feia servir el parlant nadiu en l'exemple (6), la qual cosa indica que la interacció d'aquest estudiant és una mostra de progrés cap al comportament nadiu.

(8) PN: home, parlant nadiu de castellà mexicà
E: Estudiant de castellà a Veneçuela; nivell avançat; 9 mesos d'estada a Veneçuela, estudi a l'estranger

PN: *Bien, gracias. Mira, ah quisiera pedirte un favor, quisiera que me prestaras tus apuntes porque ya ves que el examen es la próxima semana y yo como no he venido a clase. Entonces, pues quiero ver si me los puedes prestar*.
E: *Okay,* [MARCADOR DISCURSIU]
ah bueno vamos a hacer una cosa, eh en primer lugar mis notas yo no escribo muy bien tengo, tengo unas notas que no están muy organizadas y todo eso. [RAÓ]
¿Qué tal si te ayudo con con la materia y todo eso? Así practicamos en en algún sitio y así te puedo ayudar con mis notas. [ALTERNATIVA] [INSIS TÈNCIA]
PN: *Pero como tengo que trabajar ahora pues las necesito=*
E: *=tienes que trabajar* [REPETICIÓ]
PN: *Sí, lo que necesitaba son las notas, les saco una copia y te las doy rápido. No importa que no estén organizadas*.
E: *Bueno, ah no sé qué decirte,* [RESPOSTA INDEFINIDA]
ah yo he trabajado mucho por tomar estas notas y he escuchado mucho en la clase y fui todos los días a la clase, [RAÓ]
y tú ¿por qué no, por qué no fuiste? [PETICIÓ D'INFORMACIÓ]
PN: *Bueno, es que como trabajo, este a veces puedo venir y a veces no, pero pues por eso es que te quería pedir este favor, a ver si si puedes*
E: *Y no tienes ni un momento para...?* [PETICIÓ D'INFORMACIÓ]
PN: *=no, tengo que trabajar todo el tiempo=*
E: *=todo el tiempo* [REPETICIÓ]
PN: *Aha, sí sí, sí*
E: *Ah bueno, no sé, no sé qué decirte,* [RESPOSTA INDEFINIDA]
ah lamentablemente no me gusta prestar notas a una persona así. [RAÓ]
Bueno, eres mi amigo y todo eso, [EMPATIA]
pero no me sentiría cómodo hacerlo. [RAÓ]
Disculpa. [DISCULPA]
PN: *Bueno, bueno pues ni modo, entonces*
E: *Okay*

El contingut de les explicacions del parlant nadiu a l'exemple (6) i les de l'estudiant que havia estat nou mesos a l'estranger a (8) són similars, però el rebuig de l'estudiant de castellà va ser menys ben rebut que el del nadiu. Una de les diferències és que l'estudiant no va començar amb un marcador que es pugui considerar d'acord. Cal interpretar l'ús del mot anglès *Okay* no com a mostra d'acord, sinó com a marcador discursiu que indica que l'estudiant està preparat per a començar el seu torn, de la mateixa manera que els aprenents d'anglès fan servir *yes* al començament de preguntes en una entrevista, o es fa servir *sí* com un marcador en la primera llengua. El fet que *okay*

sigui en anglès també pot limitar-ne l'ús com a marcador d'acord en aquest joc de rol. A més, l'interlocutor no respon com si s'hagués produït un acord.

En canvi, a l'exemple (6), la disponibilitat de deixar els apunts es pot interpretar com a voluntat d'ajudar un amic i el fet que no puguin quedar a una hora es veu com a inevitable. D'altra banda, a l'exemple (8), davant la insistència, el company que rebutja deixar els apunts expressa el seu dilema dient *Ah bueno, no sé, no sé qué decirte* i *Bueno, eres mi amigo y todo eso* tot reconeixent la importància de l'amistat també. L'aprenent de castellà després demana a l'amic explicacions del perquè no va anar a classe, *y tú ¿por qué no, por qué no fuiste?*, preguntant-li literalment no tan sols per què no hi va anar sinó per què s'està posant en la situació de no ser un bon estudiant. Només al torn final, després que totes les altres estratègies hagin fallat, l'estudiant fa servir fórmules més directes de rebuig, en concret, una frase que explicita la filosofia personal, *ah lamentablemente no me gusta prestar notas*, seguida d'una explicació: *pero no me sentiría cómodo hacerlo*. Una vegada ha fet aparició el rebuig, és natural que aparegui la disculpa, *disculpa*, que l'aprenent havia evitat en els torns precedents. Així doncs, es pot veure com l'aprenent demana disculpes quan es veu obligat a explicitar el seu rebuig, després que les seves estratègies en la segona llengua no hagin tingut èxit. De fet, tal com assenyala Félix-Brasdefer (2002: 150, 279), les disculpes en les dades dels aprenents de segona llengua eren més freqüents que en els dos grups de parlants nadius, no sols en el context de deixar els apunts que hem mencionat aquí, sinó en altres situacions també.

7. COMENTARIS FINALS

El repàs dels nombrosos estudis interessants i innovadors en la pragmàtica de la interllengua que s'ha fet en aquest article demostra el bon estat de salut de la investigació d'aquesta àrea de l'adquisició de llengües. L'objectiu d'aquest article era precisament presentar algunes de les àrees d'investigació actuals dins de la pragmàtica de segones llengües i destacar algunes vies noves d'investigació per al futur. N'hi ha moltes més de les que s'esmenten aquí. Espero que aquesta introducció pugui servir de guia als lectors per a fer investigacions pel seu propi compte. A més, reitero que aquest és un bon moment per a la investigació de la pragmàtica de la interllengua: hi ha un corpus de bibliografia abundant que pot servir de referència i, al mateix temps, queda molt per explorar en aquesta àrea d'investigació en l'adquisició de segones llengües.

Kathleen Bardovi-Harlig
INDIANA UNIVERSITY

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

BARDOVI-HARLIG, K. (1999) «The interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics», *Language Learning* 49, pp. 677-713.

— (2001): «Pragmatics and second language acquisition» dins Kaplan, R. ed., *The Handbook of Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press, pp. 182-192.

— (2003) «Understanding the role of grammar in the acquisition of L2 pragmatics» dins FERNÁNDEZ, A., A. MARTÍNEZ, & E. UNO eds., *Pragmatic competence and foreign language teaching*, Castelló de la Plana, Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 25-44.

BARDOVI-HARLIG, K., & B. S. HARTFORD eds. (en premsa) *Interlanguage pragmatics research and institutional talk.*

BARDOVI-HARLIG, K., & B. S. HARTFORD (1990) «Congruence in native and nonnative conversations: Status balance in the academic advising session», *Language Learning* 40, pp. 467-501.

BARDOVI-HARLIG, K., & B. S. HARTFORD (1991) «Saying «No»: Native and nonnative rejections in English» dins BOUTON, L. F. & Y. KACHRU eds., *Pragmatics and Language Learning*, vol. 2, University of Illinois, Urbana-Champaign, Division of English as an International Language, pp. 41-57.

BARDOVI-HARLIG, K., & B. S. HARTFORD (1993) «Learning the rules of academic talk: A longitudinal study of pragmatic development», *Studies in Second Language Acquisition* 15, pp. 279-304.

BARDOVI-HARLIG, K., & T. SALSBURY (en premsa) «Turn Organization in the Oppositional Talk of L2 Learners: A Longitudinal Perspective» dins BOXER, D. & A. D. COHEN eds., *Studying Speaking*, Clevedon, Multilingual Matters.

BLUM-KULKA, S., & W. A. LEVENSTON (1987) «Lexico-grammatical pragmatic indicators», *Studies in Second Language Acquisition* 9, pp. 155-170.

CANALE, M. (1983) «From communicative competence to language pedagogy» dins RICHARDS, J. & R. SCHMIDT eds., *Language and communication*, Londres, Longman, pp. 2-27.

COHEN, A. D. (1996) «Developing the ability to perform speech acts», *Studies in Second Language Acquisition* 18, pp. 253-267.

FÉLIX-BRASDEFER, J. C. (2002) «Refusals in Spanish and English: A Cross-Cultural Study of Politeness Strategies among Speakers of Mexican Spanish, American English, and American Learners of Spanish as a Foreign Language». Tesi doctoral no publicada, University of Minnesota, Minneapolis.

— (March, 2003) «Mitigation in interlanguage pragmatics: Refusing in Spanish as a Foreign Language», *AAAL Conference*, Arlington, VA. Conferència no publicada.

— (en premsa) «Discourse strategies in refusal interactions in Spanish as a foreign language».

— (2004) «Interlanguage Refusals: Linguistic Politeness and Length of Residence in the Target Community». Manuscrit sotmès a revisió per a la publicació.

GASS, S. M., & N. HOUCK (1999) *Interlanguage refusals*, Berlin, Gruyter.

HOFFMAN-HICKS, S. (1999) *A longitudinal study of L2 French pragmatic competence: Study abroad vs. FL classroom learners*. Tesi doctoral no publicada, Indiana University, Bloomington.

HOUSE, J., & G. KASPER (1981) «Politeness markers in English and German» dins F. COULMAS ed., *Conversational routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*, la Haia, Mouton, pp. 157-185.

KASPER, G. (1992) «Pragmatic transfer», *Second Language Research* 8, pp. 203-231.

— (2001) «Classroom research on interlanguage pragmatics» dins ROSE, K. & G. KASPER eds., *Pragmatics in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 33-60.

KASPER, G., & DAHL, M. (1991) «Research methods in interlanguage pragmatics», *Studies in Second Language Acquisition* 13, pp. 215-247.

KASPER, G., & DUFON, M. (2000) «La pragmática de la interlengua desde una perspectiva evolutiva» dins MUÑOZ, C. ed., *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel, pp. 231-257.

KASPER, G., & K. ROSE (1999) «Pragmatics and SLA», *Annual Review of Applied Linguistics* 19, pp. 81-104.

KASPER, G., & R. SCHMIDT (1996) «Developmental issues in interlanguage pragmatics», *Studies in Second Language Acquisition* 18, pp. 149-169.

KOIKE, D. A. (1996) «Transfer of pragmatic competence and suggestions in Spanish» dins GASS, S. M. & J. NEU eds., *Speech acts across cultures: Challenge to communication in a second language*, Berlin, Gruyter, pp. 257-281.

LEVINSON, S. C. (1983). *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press.

OLSHTAIN, E., & S. BLUM-KULKA (1985) «Degree of approximation: Nonnative reactions to native speech act behavior» dins GASS, S. M. & C. MADDEN eds., *Input in second language acquisition*, Rowley, MA, Newbury House, pp. 303-325.

PINTO, D. (2002) *Perdóname ¿llevas mucho esperando? Conventionalized language in L1 and L2 Spanish*, University of California, Davis, tesi doctoral no publicada.

RODRÍGUEZ, S. (2001) *The perception of requests in Spanish by instructed learners of Spanish in the second- and foreign-language contexts: A longitudinal study of acquisition patterns*. Tesi doctoral no publicada, Indiana University, Bloomington.

ROSE, K. & G. KASPER eds. (2001) *Pragmatics in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

SALSBURY, T., & K. BARDOVI-HARLIG (2000) «Oppositional talk and the acquisition of modality in L2 English» dins SWIERZBIN, B., F. MORRIS, M. E. ANDERSON, C. A. KLEE, & E. TARONE eds., *Social and cognitive factors in second language acquisition:*

Selected proceedings of the 1999 second language research forum, Somerville, Cascadilla Press, pp. 57-76.

SCARCELLA, R. (1979) «On speaking politely in a second language» dins YORIO, C. A., K. PERKINS & J. SCHACHTER eds., *On TESOL '79*, Washington, DC, TESOL, pp. 275-287.

SCHMIDT, R. (1983) «Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult» dins JUDD, E. & N. WOLFSON eds., *Sociolinguistics and language acquisition*, Rowley, MA, Newbury House, pp.137-174.

SERRA, M., E., SERRAT, R. SOLÉ, A. BEL & M. APARICI (2000) *La adquisición del lenguaje*, Barcelona, Ariel.

STALNAKER, R. C. (1972) «Pragmatics», dins D. DAVIDSON & G. HARMAN eds., *Semantics of natural language*, Dordrecht, Reidel, pp. 380-397.

TAKAHASHI, T., & L. BEEBE (1987) «The development of pragmatic competence by Japanese learners of English», *JALT Journal* 8, pp. 131-155.

WALTERS, J. (1979) «The perception of politeness in English and Spanish» dins YORIO, C. A, K. PERKINS, & J. SCHACHTER eds., *On TESOL '79*, Washington, DC, TESOL, pp. 288-296.

N

CRISTINA SANZ

ADQUISICIÓ DE TERCERES LLENGÜES: ESTAT DE LA QÜESTIÓ

1. INTRODUCCIÓ

L'interès per l'estudi de l'aprenentatge de L3 creix a Europa, on el nombre de bilingües augmenta a les escoles com a resultat de la immigració procedent de països del tercer món i de la regularització de les llengües minoritàries a les escoles de Catalunya, el País Basc i Gal·les, per exemple. El nombre de treballs sobre l'adquisició de terceres llengües creix en conferències sobre adquisició, com ara *The International Conference on Child Language, The American Association for Applied Linguistics Conference* o *EuroSLA*. Hi ha també una conferència anual dedicada només al tema d'L3, *The International Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism*. Pel que fa a publicacions, hi ha a l'abast articles publicats sobre adquisició d'L3 al País Basc, al Marroc i a Canadà en revistes internacionals del camp de la psicolingüística i la sociolingüística (*Applied Psycholinguistics*, per exemple), i podem trobar també un nombre reduït de volums i pàgines de seccions governamentals (Departaments d'educació de la Generalitat de Catalunya i del País Basc) i universitàries (Mercatur, Universitat del País Basc, Universitats de Sevilla i de Barcelona). El nucli de les publicacions, però, es troba sens dubte al catàleg de *Multilingual Matters*. Encara que alguns estudis són descripcions del paper de la llengua als sistemes educatius o resums de la literatura, la majoria de les publicacions són informes d'estudis de cas o

Caplletra 35 (Tardor 2003), pp. 111-122

experimentals. Els darrers tres anys s'han publicat tres volums sobre trilingüisme i adquisició de L3, *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*, editat per García Mayo & García Lecumberri (2003), *Cross-Linguistic Influence in Language Acquisition*, editat per Cenoz, Hufeisen & Jessner (2001) i *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*, editat per Cenoz & Jessner (2000).

Els estudis publicats comparteixen variables comunes a la recerca sobre L2, com ara l'edat, la motivació, els efectes del context educatiu o la memòria. Però els estudis d'adquisició de L3 són especialment interessants quan incorporen variables pròpies d'una tercera llengua, és a dir, quan s'aproximen al problema de l'adquisició de llengües des de la perspectiva del bilingüe que adquireix una L3. Aquests estudis s'han enfocat, per una banda, en la transferència L1>L3 i L2>L3 i els factors que afecten la seva alternança, i per l'altra, en la relació entre nivell i tipus de bilingüisme –oral o escrit, simultani o no, per exemple– i la facilitat per adquirir una L3. Aquesta recerca s'enquadra en un moment de retorn a l'interès per l'estudi de les variables individuals, deixat de banda durant uns anys, i on la recerca sobre adquisició de terceres llengües per part de bilingües té un gran potencial. Fins i tot els investigadors que acostumen a comparar els efectes de tractaments pedagògics amb ANOVAs, un mètode d' anàlisi estadística que s'enfoca en la conducta de grup, observen que els tractaments no afecten els individus dins de cada grup de manera homogènia a causa de la interacció entre mètode d'ensenyament i tarannà individual, i per això les revistes especialitzades prefereixen dissenys que combinen mètodes qualitatius i quantitatius. Si els grups monolingües que aprenen una segona llengua no són tan homogenis, encara ho són menys els bilingües que adquireixen una tercera llengua. Pensem que és difícil trobar dos bilingües iguals, i fins i tot un mateix individu bilingüe té una competència variable en dues llengües: té més domini d'una llengua que de l'altra segons les seves interaccions lingüístiques més recents o la tasca experimental que ha de dur a terme (Soares & Grosjean, 1984). L'estudi de l'adquisició de terceres llengües permet també analitzar la influència del bilingüisme en el desenvolupament cognitiu, aspecte en el qual s'enfoquen el segon grup d'estudis. Des de la perspectiva del processament de la informació, la comparació monolingües/bilingües en l'aprenentatge d'una llengua estrangera permet estudiar el paper de l'experiència prèvia en l'aprenentatge i veure com l'experiència modela el procés de la informació. Sembla que els bilingües aprenen llengües estrangeres de manera més eficient. ¿Seleccionen de l'*input* els elements clau millor que els monolingües? Potser els bilingües tenen més capacitat mnemotècnica, o potser tenen la mateixa però la fan servir de manera més eficient. Aquestes són algunes de les preguntes que es fa la recerca, que apareix més detallada a la darrera secció de l'article. Tanmateix, l'escàs nombre d'estudis i la voluntat de donar una visió general del camp de l'adquisició de L3 marquen el contingut i l'estructura de la resta de l'article.

La recerca publicada fins avui sobre adquisició de terceres llengües i trilingüisme es pot agrupar en tres tipus. El terme 'adquisició de L3' implica procés i ordre, és a dir que el focus és el procés d'adquisició (com s'aprèn) i no el producte (què s'aprèn), i estudia com els bilingües aprenen una L3. Aquí trobem els estudis de la secció 2, estudis molt recents sobre el paper de l'edat en l'adquisició d'una L3 en programes bilingües a Catalunya i el País Basc. D'altra banda, el terme trilingüisme es pot referir al procés d'adquisició simultània de tres llengües, tema dels treballs resumits a la secció 3, que inclou estudis que se centren en l'aspecte lèxic, morfosintàctic o pragmàtic. El tercer grup està format per treballs que observen la influència de variables associades amb el bilingüisme en aspectes generals de l'aprenentatge de L3. És en aquest darrer grup on es troben els dos únics estudis duts a terme fora de l'àmbit europeu-nord-americà.

2. ANGLÈS COM A L3 A CATALUNYA I AL PAÍS BASC: LA QÜESTIÓ DE L'EDAT D'ADQUISICIÓ

Encara que és possible trobar un nombre creixent de bilingües urdu-anglès o quítxua-castellà a la zona metropolitana, la recerca sobre l'adquisició de L3 s'enfoca naturalment en bilingües catalanocastellans. La L3 és típicament l'anglès, ja que aquesta és la llengua estrangera als programes escolars. Cal destacar la diferenciació entre escoles bilingües i escoles trilingües. La immensa majoria de les escoles a Catalunya són bilingües, és a dir, tenen com a finalitat la promoció d'estudiants amb coneixements de català i castellà oral i escrit. Des dels anys 90, però, la llengua d'instrucció i de comunicació de l'escola és el català. La proximitat existent entre castellà i català i la presència del castellà a la vida social i als mitjans de comunicació faciliten l'aprenentatge del castellà, reforçat pel seu ensenyament aproximadament 5 hores a la setmana. L'anglès s'ensenya com a llengua estrangera tres hores per setmana a partir dels 8 anys. Hi ha d'altra banda una vintena d'escoles trilingües amb un total de 5.500 estudiants que introdueixen les tres llengües al nivell preescolar (nivell obligatori a Catalunya) i continuen oferint assignatures tan variades com matemàtiques o manualitats en anglès. Aquestes escoles assumeixen que l'edat d'inici d'aprenentatge de la L3 és un factor determinant, i que el context social extern a l'escola garanteix l'assoliment d'un nivell de bilingüisme catalano-castellà ple. A totes les escoles, les llengües s'introdueixen primer oralment. És en aquest context que s'ha dut a terme la recerca sobre anglès com a L3 a Catalunya (Muñoz, 2000).

La major part de la recerca ha estat generada pel grup BCN-SLA (Barcelona-Second Language Acquisition), coordinat per Carme Muñoz[1] i subvencionat per beques del Ministeri d'Educació entre altres entitats públiques. Els informes de la seva recerca es poden llegir a la pàgina del grup i en publicacions europees *(ITL of Applied Linguistics, EUROSLA Yearbooks*) i americanes (*Spanish Applied Linguistics, TESOL*

1. Vegeu Muñoz (2000, 2001 i 2003).

Quarterly). L'interès d'aquest grup se centra en nens i joves en edat escolar que aprenen anglès en un context formal i sorprenen positivament perquè, a diferència de la majoria d'estudis d'aquesta mena, són longitudinals amb centenars de participants. Els informes produïts fins avui tracten del paper que l'edat d'inici d'aprenentatge de la L3 pot tenir en la percepció fonètica, el desenvolupament d'habilitats escrites i l'accent. A més, han dut a terme tant avaluacions de la competència general (gramàtica, vocabulari, fluïdesa, etc.) com d'aspectes concrets de la L3, com per exemple del paràmetre ProDrop (realització del subjecte). Els resultats generals mostren que el ritme d'adquisició és superior en nens d'edat més avançada, fet que compensa la superioritat en nombre d'hores d'exposició a la llengua en els que van començar a estudiar la L3 més joves (edat d'inici 8 anys (EGB) comparat amb 11 anys (LOGSE)). Els autors interpreten aquests resultats com a mostra que començar més jove no significa arribar més lluny en el procés d'adquisició. L'interès d'aquests resultats per a la població general s'ha fet obvi amb la seva publicació als diaris *Avui* i *La Vanguardia* (ambdós de l'11 de maig del 2002).

També subvencionada pel Ministeri i pel Govern Basc, i aprofitant l'avinentesa del canvi del sistema del pla d' estudis de l'EGB a la LOGSE, el grup Applied Linguistics Research Group de la Universitat del País Basc treballa en la qüestió de l'edat i l'aprenentatge d'una llengua estrangera. El volum editat per García Mayo & García Lecumberri (2003) detalla el disseny del projecte i inclou capítols sobre els resultats, que són en un grau important paral·lels als del grup català, i que no mostren l'esperat avantatge dels més joves a l'hora d'aprendre llengües estrangeres. Donades les diferències de genealogia lingüística entre les llengües implicades a les dues zones, i les diferències de la mostra (es pot argumentar que la mostra catalana és més homogènia que la basca) el paral·l elisme dels resultats dels dos grups de recerca només els reforça.

Sobta en tots aquests estudis, però, la manca d'interès pel context bilingüe. Poques vegades introdueixen el bilingüisme com una variable dins del disseny dels estudis, ni sembla que controlin característiques inherents al fet bilingüe, com ara l'edat d'adquisició de la L2 (català o castellà; basc o castellà), la freqüència i context d'ús o el domini superior d'una llengua o de l'altra, per exemple. Trobem excepcions molt interessants com el treball de Fullana & Mackay (2001) sobre la influència de la L1 i la L2 en l'accent de la L3, i el de Muñoz (2003) sobre el canvi de codi (català/castellà/anglès) en la llengua dominant o en la llengua de l'interlocutor (català/castellà). Però la majoria dels estudis agrupats en aquesta secció giren al voltant de les següents preguntes: "¿La quantitat d'hores d'exposició a una llengua estrangera té alguna influència en la capacitat per a jutjar la gramaticalitat d'una frase?, 2. ¿Té alguna influència en la consciència metalingüística?" (pp. 101-2, García Mayo, 2003). Aquestes preguntes, i les seves respostes, s'apliquen igual a bilingües que a monolingües. És a dir, que a més de les variables clau, edat d'inici de l'aprenentatge i duració de l'aprenentatge, les altres variables deixen de banda el fet bilingüe. Cal preguntar-se si tots els nens dins de cada

grup es comporten igual, i si tots els nens que han començat l'estudi de la L3 als 11 anys demostren superioritat en el domini de la llengua en comparació amb els nens de 8 anys, i si ho fan en el mateix grau. ¿Quines són les variables individuals característiques dels aprenents més eficients? I ¿estan relacionades amb l'experiència bilingüe del nen? Tornem per exemple a la segona pregunta de García Mayo citada abans. Independentment del grup d'edat i de duració de contacte amb l'L3, ¿és la consciència metalingüística més alta entre els nens que han après l'L2 abans de la seva escolarització, o entre els que han après ambdues llengües simultàniament? ¿Està relacionada la consciència metalingüística amb el grau de domini de les dues llengües i especialment amb el grau d'alfabetització bilingüe?

En conclusió, els estudis sobre L3 d'aquesta secció mostren que començar l'aprenentatge d'una llengua estrangera als 8 anys o als 11 anys no es tradueix en un millor coneixement de la llengua, i que els nens d'11 anys aprenen més ràpidament i poden recuperar el temps d'avantatge respecte a l'altre grup. Aquests resultats s'apliquen igual a Catalunya i al País Basc; per tant, la relació o manca de relació lingüística entre la L1 i la L2 no afecta les conclusions. Sembla molt possible, doncs, la generalització dels resultats a qualsevol situació d'aprenentatge de L3 sempre que aquesta sigui una llengua estrangera, i no una llengua de contacte diari. Aquests estudis representen una aportació important a la qüestió de l'edat en l'aprenentatge de llengües no primeres, una qüestió interessant per raons pràctiques i teòriques. Per raons pràctiques perquè, com demostren aquests estudis, la introducció de l'ensenyament de llengües estrangeres en els primers anys de la primària pot estar basada en intuïcions sense una base empírica. Per raons teòriques, perquè en els darrers anys els investigadors han revisat i qüestionat la premissa que l'habilitat per a l'aprenentatge de llengües es redueix amb l'edat i de manera més dramàtica a partir de la pubertat, i els factors que s'havien acceptat com a responsables d'aquesta reducció.[2] Els treballs dels grups de recerca BCN-SLA i REAL tenen el potencial per aportar encara més informació d'interès per al camp de l'L3 si introdueixen factors relacionats amb el bilingüisme de la seva mostra que poden afectar l'adquisició de l'L3, factors que prediuen l'èxit de l'aprenentatge de l'L3 per part de bilingües, i que reforcen la idea que l'educació bilingüe resulta en avantatges cognitius, com demostren els estudis de la secció 4.

3. ASPECTES CONCRETS DE L'ADQUISICIÓ DE LA L3: LÈXIC, MORFOSINTAXI I PRAGMÀTICA

L'any 1995 apareix el primer estudi que compara monolingües i multilingües que aprenen una llengua estrangera a Amèrica del Nord. Klein (1995), amb un enfocament en el procés d'adquisició (el com), vol explicar l'avantatge dels bilingües vers els monolingües en l'adquisició d'una L3 i demostra que els multilingües tenen una major habilitat a l'hora d'identificar i retenir verbs clau necessaris per reformular el paràme-

2. Discurs a AAAL 03, sessió sencera sobre el tema a la mateixa conferencia, capítol a *Handbook of Second Language Acquisition* (2003) de Doughty & Long, a més del volum monogràfic de Birdsong (1999).

tre. Això suggereix que són capaços de prestar més atenció als elements rellevants de l'*input*. Klein arriba a la conclusió que l'experiència lingüística prèvia podria influir en el processament de l'input en bilingües i fer-lo mes eficient, i portar-los, doncs, a comportaments que els tractaments pedagògics intenten promoure: centrar l'atenció en elements clau de l'*input*.

El volum *Cross-Linguistic Influence in Language Acquisition*, editat per Cenoz, Hufeisen & Jessner (2001) presenta una col·lecció de nou estudis de cas sobre transferències entre llengües més enllà de la L2. Tots aquests estudis identifiquen factors psicolingüístics que intervenen en la transferència de la L1-L2 a la L3, com per exemple la diferència entre les llengües (genealogia lingüística), la competència (grau de coneixement d'ambdues llengües), l'edat d'adquisició, *recency* (període de temps des de l'ultima instància d'ús d'una llengua), el grau de formalitat pragmàtica, la quantitat d'instrucció lingüística rebuda i la freqüència d'ús d'ambdues llengües (a l'escola, a casa, al carrer). Els autors van més enllà i investiguen com aquests factors interaccionen per a poder pronosticar i explicar la freqüència i la direcció de les transferències. Dos del capítols, a càrrec de Ringbom i de Cenoz, mostren que les variables lingüístiques –forma vs. significat i morfemes de contingut vs. morfemes funcionals– són tan importants com els elements psicolingüístics a l'hora d'entendre la transferència lingüística a la L3. El paper que juga la distància entre els tipus de llengua en la transferència, concretament el paper de la psicotipologia (la llengua que psicològicament és percebuda com a més pròxima tipològicament (Kellerman 1983)) és un tema recurrent en aquest volum. Amb l'excepció de Fouser, que presenta resultats d'un estudi sobre la influència del japonès com a L2 en l'adquisició i l'ús d'expressions honorífiques coreanes, aquest volum es limita a la producció a nivell lèxic.

Resumint, només tres àrees –sintaxi, lèxic i pragmàtica– han estat el centre d'estudis sobre la relació entre les llengües implicades en l'adquisició multilingüe. El nombre d'estudis és encara escàs, ha utilitzat majoritàriament dades de producció i inclou petites mostres. Encara no es poden fer generalitzacions, i trobem més preguntes que respostes. Però el que s'ha publicat fins ara deixa veure un camp realment apassionant.

4. INFLUÈNCIA DE VARIABLES ASSOCIADES AMB EL BILINGÜISME EN ASPECTES GENERALS DE L'ADQUISICIÓ DE L3

En part, com ja s'ha esmentat més amunt, la recerca del grup BCN-SLA sobre el paper de l'edat en l'adquisició d'una llengua estrangera s'origina en la creença popular que els més petits tenen avantatge sobre els més grans a l'hora d'aprendre llengües. L'evidència, però, no sembla donar suport a aquesta noció. Una altra creença popular atorga un avantatge al bilingüe sobre el monolingüe a l'hora d'aprendre altres llengües. La població catalana està convençuda d'aquest efecte, com demostren els resultats

d'una enquesta sobre el bilingüisme i l'educació bilingüe a Catalunya duta a terme per Strubell & Romaní (1986). A l'enquesta, davant l'opció d'escollir entre una escola monolingüe o una bilingüe, tant els enquestats bilingües com els monolingües opten per una escola bilingüe per als seus fills. Justifiquen aquesta tria amb la creença que tenir competència en català i en castellà és un ajut per als seus fills a l'hora d'aprendre una llengua estrangera. Ser multilingüe, i especialment tenir coneixements d'anglès, és molt valorat en un país orgullós de la seva identitat europea i dels beneficis de formar part de la Comunitat Europea.

L'evidència, però, no és tan òbvia a primera vista. Dos estudis, publicats a *Applied Psycholinguistics*, sobre la relació entre el bilingüisme i l'adquisició d'una L3 arriben a conclusions contradictòries. Per una banda, Wagner, Spratt & Ezzaki (1989) conclouen que l'analfabetisme en L1 (bereber) no dificulta el domini a nivell escrit de la L2 (àrab) o la L3 (francès). Per altra banda, l'estudi de Cenoz & Valencia (1994) mostra que al País Basc els estudiants d'escoles d'immersió mostren una competència d'anglès superior a la dels estudiants d'escoles de llengua majoritària (castellà). Els resultats de l'estudi de Cenoz *et al.* coincideixen amb els resultats de la investigació de Swain, Lapkin, Rowen & Hart (1990) sobre l'impacte de l'alfabetisme en llengua patrimonial en el domini de la L3 (francès) en l'àrea metropolitana de Toronto. Les conclusions de Sanz (2000) coincideixen amb aquestes. En aquest darrer estudi, parlants bilingües catalanocastellans amb competència escrita en ambdues llengües van demostrar que tenien avantatge sobre parlants monolingües del castellà a l'hora d'aprendre anglès com a L3. Sanz, basant-se en aquests resultats, suggereix que els bilingües aprenen més eficientment en general perquè aprenen la L3 més ràpidament i com a conseqüència aconsegueixen un nivell més alt en el domini de la L3.

Hi ha diversos factors responsables de les aparents incompatibilitats de les conclusions exposades en l'anterior paràgraf. Com ja va assenyalar Hakuta (1986), la influència del propòsit de l'investigador en el disseny i en el resultat d'un estudi no s'hauria d'infravalorar. El propòsit de Wagner i els seus col·legues era mostrar que la recomanació de la UNESCO d'alfabetitzar nens en la seva primera llengua era una càrrega innecessària en països com el Marroc, on, per una banda, una gran part de la població parla una llengua sense un sistema escrit, i, per altra banda, manca d'una forta base econòmica. Cenoz *et al.*, com el grup canadenc, es proposaven refutar la creença popular que tenir competència escrita en la llengua patrimonial interfereix, retarda o alenteix l'aprenentatge de la L2 o la L3. Finalment, el treball de Sanz partia del desig d'examinar la creença popular sostinguda pels catalans que una educació bilingüe donava com a resultat una adquisició més eficient de L3. Tots aquests investigadors van aconseguir els seus objectius.

Una altra important diferència entre els tres estudis és la metodologia aplicada. El de Wagner *et al.* (1989) és un treball longitudinal que segueix durant sis anys l'alfabetització en tres llengües en una escola primària. Els dissenys de Swain *et al.*

(1990), Cenoz *et al.* (1994) i Sanz (2000) són sincrònics de temps real (*crossectional*), enfocats en l'habilitat lingüística general (oral i escrita), i els estudiants són més grans. La varietat de mètodes utilitzats i la falta de rèpliques dels estudis fa molt difícil per als investigadors arribar a conclusions generals irrebatibles (Sanz 1997).

Una tercera explicació de la diferència entre els tres estudis és la relació entre factors interns, variables cognitives i factors externs relacionats amb determinades situacions sociolingüístiques. La doble cara del bilingüisme, clarament representada en la diferenciació feta per Lambert (1981), entre bilingüisme additiu i bilingüisme substractiu, mereix ser investigada més a fons per a trobar més evidències de diversos contextos sociolingüístics. Segons Lambert (1981), quan els membres d'un grup majoritari aprenen una L2 per ser bilingües, el bilingüisme té conseqüències lingüístiques i cognitives additives. No obstant això, quan els membres d'un grup minoritari aprenen una L2 que podria arribar a reemplaçar la seva llengua patrimonial, el bilingüisme té conseqüències substractives. Per tant, el resultat positiu del bilingüisme depèn de l'estatus de les llengües afectades, fet que explica les diferències entre el cas del basc i el català per una banda i el cas de bilingüisme substractiu, com al Marroc, per l'altra. Hi ha, doncs, motius empírics per creure que el bilingüisme additiu afavoreix l'adquisició de llengües no primàries; però, per què té aquests efectes el bilingüisme? Les anàlisis de regressió múltiple de Cenoz *et al.* van identificar la intel·ligència, l'edat, la motivació, l'exposició i el bilingüisme com a factors predictius de la competència en anglès. A més a més, van observar que incloure el bilingüisme incrementava el percentatge de variació més del que l'anàlisi podia donar compte. Les aptituds predeien de manera significativa les habilitats en la competència auditiva, oral i escrita (però ni en gramàtica i vocabulari ni en lectura); l'estatus socioeconòmic mai no fou significatiu.

Sanz (1999) deixa de banda la mostra monolingüe del disseny de Sanz (2000) per enfocar-se exclusivament en la bilingüe i així identificar els factors que s'associen amb el fet bilingüe i que millor prediuen la facilitat per l'aprenentatge. Els factors incorporats a l'anàlisi i que potencialment podien associar-se positivament amb l'habilitat per aprendre llengües eren els següents: motivació, actituds envers la L3 i les seves comunitats de parlants, estatus socioeconòmic, edat, sexe, intel·ligència, hores de contacte amb la L3, edat d'adquisició de la L2, nivell de coneixements de L1 i L2 oral i escrit, i freqüència d'ús d'ambdues llengües. Una sèrie de regressions múltiples jerarquitzades identifiquen la motivació com a variable clau per entendre l'èxit en l'adquisició de L3. Més interessant és el resultat sobre el coneixement de les dues llengües, que és l'altra variable significativa d'aquest estudi i una de les tres variables relacionades amb el bilingüisme (edat d'aprenentatge de la L2 (català o castellà), coneixement i freqüència d'ús d'ambdues llengües). Específicament, és el domini equilibrat del coneixement de les dues llengües a nivell escrit el que explica l'èxit en l'aprenentatge d'una L3. És a dir, no és ser bilingüe en el sentit de parlar i entendre dues llengües, sinó ser un bilingüe complet –un bilingüe que té el mateix nivell de

competència en l'escriptura i la lectura en les dues llengües– el que facilita aprendre altres llengües. I aquest nivell de desenvolupament bilingüe s'assoleix a escoles bilingües. Per tant, els resultats d'aquest estudi empíric confirmen la tesi popular, recollida a l'enquesta de Strubell i Romani, que l'escola bilingüe catalana fomenta l'aprenentatge d'una llengua estrangera.

5. CONCLUSIÓ

Voldria incloure aquí suggeriments per possibles projectes futurs d'interès per al camp de la L3 i específicament per a l'estudi de l'adquisició al context bilingüe català. Els suggeriments es basen en les limitacions identificades en els estudis ressenyats i que són pròpies d'un camp que tot just comença. A la secció sobre els estudis d'anglès com a L3 a Catalunya i el País Basc ja he subratllat la importància d'incloure característiques de la mostra bilingüe en l'anàlisi del comportament de grup basat en l'evidència dels estudis a la secció 4.

Aquests darrers estudis necessiten també aportar una explicació del comportament bilingüe. Havent mostrat que el bilingüisme additiu afavoreix l'aprenentatge de llengües no primàries, cal explicar per què. Diversos factors involucrats en l'adquisició d'una llengua podrien millorar com a resultat de l'experiència dels bilingües en l'aprenentatge d'altres llengües. Aquests factors inclourien la consciència metalingüística, la flexibilitat cognitiva, l'automatització de certes destreses i la consciència de l'arbitrarietat del significat. Bialystok (2001) proposa que l'avantatge dels bilingües en el processament apareix quan el coneixement necessari per portar a terme una tasca és conflictiu o presentat en un context confús, és a dir que l'avantatge dels bilingües està relacionat amb el control de l'atenció sobre la informació. Per aquesta raó, els estudis haurien d'investigar la interacció entre variables cognitives, com la memòria, l'experiència anterior a l'aprenentatge d'una llengua (bilingüisme), i el tipus d'*input*. Sanz, Bowden & Stafford (2003) presenten resultats d'un estudi pilot que vol establir aquesta relació.

Finalment, la investigació de L3 ha estudiat la relació entre un important nombre de llengües (trenta d'origen indoeuropeu i no indoeuropeu en el cas del volum de Cenoz, Hufeisen & Jessner) que podria encara augmentar per incloure-hi llengües no verbals. La comunitat sorda de Catalunya (Turell 2001) trilingüe en llengua de signes, castellà i català, no ha estat prou estudiada i es pot beneficiar de la nostra recerca.

CRISTINA SANZ
Georgetown University

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

BIALYSTOK, E. (2001) *Bilingualism in Development: Language, Literacy & Cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.

BIRDSONG, D. (1999) *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

CENOZ, J., B. HUFEISEN & U. JESSNER eds. (2001) *Cross-Linguistic Influence in Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters.

CENOZ, J. & J. F. VALENCIA (1994) «Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country», *Applied Psycholinguistics* 15, pp. 195-207.

CENOZ, J. & U. JESSNER eds. (2000) *English in Europe: The Acquisition of a Third language*, Clevedon, Multilingual Matters.

CENOZ, J. (2001) «The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence on third language acquisition», dins CENOZ, HUFEISEN & JESSNER eds. (2001), pp. 8-20.

DOUGHTY, C. & LONG, M. (2003) *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell.

FOUSER, R. J. (2001) «Too close for comfort? Sociolinguistic transfer from Japanese into Korean as an L3», dins CENOZ, HUFEISEN & JESSNER eds. (2001), pp. 149-169.

FULLANA, N., & I. R. A. MACKAY (2001) *A Study of Foreign Accent in Spanish and Catalan Speakers' Production of English Words: Preliminary Evidence*, Sevilla, Universidad de Sevilla.

GARCÍA MAYO, M. P. & M. L. GARCÍA LECUMBERRI eds. (2003) *Age and the acquisition of English as a foreign language*, Clevedon, Multilingual Matters.

GARCÍA MAYO, M. P. (2003) «Age, Length of exposure and grammaticality judgments in the acquisition of English as a foreign language», dins GARCÍA MAYO & GARCÍA LECUMBERRI eds. (2003), pp. 94-114.

HAKUTA, K. (1986) *Mirror of Language*, New York, Basic Books.

KELLERMAN, E. (1983) «Now you see it, now you don't», dins GASS, S. & L. SELINKER eds. *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Newbury House, pp. 112.134.

KLEIN, E.C. (1995) «Second versus third language acquisition: Is there a difference?», *Language Learning* 45, pp. 419-65.

LAMBERT, W. E. (1981) «Bilingualism and language acquisition», dins WINITZ, H. ed., *Native Language and Foreign Language Acquisition*, New York, New York Academy of Sciences, pp. 9-22.

MUÑOZ, C. (2000) «Bilingualism and Trilingualism in School Students in Catalonia», dins CENOZ & JESSNER eds. (2000).

— (2001) «Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero», *Estudios de Lingüística*, Alacant, Publicacions de la Universitat d'Alacant.

— (2003) «Variations in Oral Skills Development and Age of Onseet», dins García Mayo & García Lecumberri, eds. (2003), pp. 161-181.

Peal, E. & W. E. Lambert (1962) «The relation of bilingualism to intelligence», *Psychological Monograhps: General and Applied* 76 (27), pp. 1-23.

Pérez-Vidal, C., R. Torras, & M. L. Celaya (2000) «Age and EFL Written Performance by Catalan /Spanish Bilinguals», *Spanish Applied Linguistics* 4 (2), pp. 267-290.

Ringbom, H. (2001) «Lexical transfer in L3 production», dins Cenoz, Hufeisen & Jessner eds. (2001).

Sanz, C. (1997) «Experimental tasks in SLA research: Amount of production, modality, memory, and production processes», dins Glass, W. R. & A. T. Pérez-Lerroux eds., *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish*, vol. 2, Somerville, Cascadilla Press, pp. 41-56.

— (1999) *Factors predicting successful L3 acquisition by bilinguals: Evidence from Catalonia*, American Association for Applied Linguistics Conference, Stamford. Conferència no publicada.

— (2000) «Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia», *Applied Psycholinguistics* 21, pp. 23-44

Sanz, C., H. Bowden, & C. Stafford (2003) *Working memory and L2 proficiency as predictors of enhanced acquisition of an L3, Second Language Research Forum*, University of Arizona. Conferència no publicada.

Soares, C., & F. Grosjean (1984) «Bilinguals in a monolingual and a bilingual speech mode: The effect on lexical access», *Memory and Cognition* 12, pp. 380-386.

Strubell, M. & J. M. Romaní (1986) *Perspectives de la llengua catalana a l'àrea barcelonina*, Barcelona, Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya.

Swain, M., S. Lapkin, N. Rowen, & D. Hart (1990) «The role of mother tongue literacy in third language learning», *Language, Culture and Curriculum* 3 (1), pp. 65-81.

Tena, V. G. S. (1989) *The effects of bilingualism versus trilingualism on English literacy achievement in a Philippine high school*. Tesi doctoral, Stanford University.

Turell, M. T. ed. (2001) *Multilingualism in Spain*, Clevedon, Mutilingual Matters.

Wagner, D.A., J. E. Spratt, & A. Ezzaki (1989) «Does learning to read in a second language always put the child at a disadvantage? Some counterevidence from Morocco», *Applied Psycholinguistics* 10, pp. 31-48.

LLORENÇ COMAJOAN,
MANUEL PÉREZ SALDANYA

GRAMATICALITZACIÓ I ADQUISICIÓ DE LLENGÜES: L'ADQUISICIÓ DE LA MORFOLOGIA DE PASSAT EN APRENENTS DE CATALÀ COM A SEGONA LLENGUA

1. INTRODUCCIÓ

L'adquisició dels temps verbals és una de les àrees més estudiades en adquisició de primeres i de segones llengües. La causa de la gran productivitat de treballs sobre aquest tema cal buscar-la, segurament, en el fet que permet analitzar de prop la relació entre l'adquisició de formes i funcions lingüístiques o, si es vol, de les funcions associades a distincions formals. Dins de la morfologia verbal, els estudis sobre adquisició generalment s'han centrat en els temps de passat i això bàsicament per tres raons diferents:

a) en primer lloc, perquè els temps de passat són formes marcades i, per tant, solen tenir un reflex formal explícit, sigui per mitjà de marques flexives (*canta*va), sigui per mitjà de perífrasis verbals molt gramaticalitzades (*va cantar*);

b) en segon lloc, perquè, a diferència del que ocorre amb el present i el futur, dins els temps de passat s'estableix una clara distinció aspectual entre el passat simple o perifràstic (*cantà* i *va cantar*), de caràcter perfectiu, i l'imperfet (*cantava*), de caràcter imperfectiu, i

c) en darrer lloc, perquè els temps de passat emergeixen en els primers estadis del procés d'adquisició lingüística i són relativament freqüents.

Caplletra 35 (Tardor 2003), pp. 123-152

De manera semblant al que ocorre en altres temes lingüístics, l'estudi de l'adquisició dels temps verbals es pot enfocar des de perspectives diferents dins el *continuum* formalisme-funcionalisme. Els estudis de caire més formalista s'emmarquen dins la teoria minimista de Chomsky (1995) i solen centrar-se en l'adquisició de trets morfològics associats amb la flexió verbal (per exemple, Bel 2001, Slabakova & Montrul 2002). Els estudis de caire funcional, en canvi, no parteixen d'un corpus teòric específic i, generalment, prenen com a punt de partida dades d'interllengua per tal de donar compte de les tendències comunes en el procés d'aprenentatge. Dins el vessant funcionalista, però, en els últims deu anys, s'han desenvolupat dues hipòtesis diferents que parteixen de la teoria de l'adquisició del llenguatge infantil i de l'anàlisi del discurs, i que han centrat gran part de la investigació. Es tracta de la hipòtesi de l'aspecte i de la hipòtesi del discurs.

L'objectiu del present article és analitzar el procés d'adquisició del passat perifràstic i de l'imperfet en estudiants de català com a llengua estrangera a partir del marc teòric que ofereixen els estudis sobre gramaticalització. La idea bàsica que tractarem de mostrar és que els processos històrics de gramaticalització presenten unes clares concomitàncies amb el que, seguint Giacalone Ramat (1992: 300), podríem anomenar *gramaticalització adquisitiva*. Partint d'aquesta idea, delimitarem, en primer lloc, les propietats de la gramaticalització tant des d'una perspectiva diacrònica (§ 2.1) com adquisitiva (§ 2.2). En segon lloc, analitzarem els conceptes gramaticals bàsics relacionats amb la temporalitat (§ 3) i, partint d'aquests conceptes, comentarem les dues grans hipòtesis relatives a l'adquisició de la temporalitat: la hipòtesi aspectual i la del discurs (§ 4). Finalment, presentarem dades de l'adquisició de la morfologia del passat en català per comprovar si les hipòtesis esmentades poden explicar o no les dades d'adquisició (§ 5).

2. LA GRAMATICALITZACIÓ

2.1. LA GRAMATICALITZACIÓ COM A PROCEDIMENT DIACRÒNIC

La gramaticalització és un mecanisme de canvi lingüístic ben conegut pels historiadors de les llengües. Devem la primera caracterització explícita del fenomen a l'estructuralista i estudiós de les llengües indoeuropees Antoine Meillet (1912), per a qui la gramaticalització consisteix en una atribució de caràcter gramatical a un mot autònom. En una línia semblant d'argumentació, un altre autor estructuralista, el polonès Jerzy Kuryłowicz (1965: 52), matisa que la gramaticalització és el procés a partir del qual una unitat lèxica o estructura assumeix una funció gramatical, o una unitat gramatical assumeix una funció més gramatical encara.[1] El pas del lèxic a la gramàtica, o de la gramàtica a un nivell més gramatical, implica, evidentment, un canvi semàntic d'acord amb el qual l'element que es gramaticalitza assoleix un valor més abstracte i subjectiu. El canvi semàntic, però, sovint és indestriable d'altres canvis de

1. Vegeu Heine *et al.* (1991: 1-26) i Hopper & Traugott (1993: 18-31) per a una presentació de la història del concepte de gramaticalització.

caràcter sintàctic o formal. La gramaticalització, des d'aquesta perspectiva, es pot caracteritzar com un macrocanvi o, si es vol, com un conjunt de canvis interrelacionats que impliquen els diferents components de la gramàtica: el component semàntic, el sintàctic, el fonològic i el pragmàtico-discursiu.

Exemplificarem aquest conjunt de canvis amb la construcció de passat catalana amb l'auxiliar *va-*.[2] Des d'un punt de vista semàntic, la gramaticalització implica el pas del domini cognitiu de l'espai (la construcció té originàriament un valor de moviment final) al domini més abstracte i subjectiu del temps (*va-* és un marcador de passat perfectiu prehodiernal).[3] Sintàcticament, el canvi implica una recategorització, en la mesura que *anar* deixa de ser un verb de moviment i es converteix en un auxiliar verbal. En l'àmbit formal, a més, es produeix una regularització del paradigma, per tal com s'eliminen les formes supletives i bisil·làbiques de les persones 4 i 5 (originàriament *anam* i *anats*) i se substitueixen per formes monosil·làbiques i regulars (*vam* i *vau*). Des d'un punt de vista pragmàtic, finalment, la gramaticalització generalment es tradueix en un augment de la freqüència i en una minva de les restriccions textuals, clarament constatables si pensem en l'ús del verb *anar* i de l'auxiliar *va-*.

Deixant de banda els diferents tipus de canvi implicats en el procés, és important apuntar que la gramaticalització té una motivació i un origen clarament pragmàtic i discursiu. Givón (1979: 208- 209) ha tractat de sintetitzar aquesta idea en la màxima que "la sintaxi d'avui és el discurs pragmàtic d'ahir", segons la qual les inferències pragmàtiques poden arribar a fixar-se gramaticalment per un procés de rutinització (Haiman 1994). El pas del lèxic a la gramàtica es produeix en molts casos a partir de les inferències pragmàtiques que emergeixen en contextos molt delimitats (Hopper 1987, 1991). Comptat i debatut, allò que es gramaticalitza no és una unitat lèxica concreta sinó una unitat o una estructura en un context morfosintàctic i discursiu molt precís. Es tracta d'un context, a més, que podem caracteritzar com a "altament redundant" en la mesura que la idea que emergeix apareix reforçada per la confluència de tota una sèrie de factors (lèxics, morfosintàctics, discursius, etc.). Retornem, un cop més, a l'exemple del passat perifràstic català. Si partim exclusivament del lèxic, no podrem explicar per què una mateixa construcció de moviment final s'ha gramaticalitzat en unes llengües amb el valor de futur (anglès, castellà, francès, portuguès, etc.) i en una altra amb el valor de passat (català).[4] Per justificar aquest fet, cal recórrer al context (en un sentit ampli) en què s'inicia la gramaticalització i a les inferències que hi sorgeixen. D'una manera molt esquemàtica, es pot afirmar que la construcció de futur s'origina en un context díctic, en què l'emissor es desplaça en el moment de l'acte de parla amb la intenció de realitzar l'acció designada per l'infinitiu. Notem que, en aquest context, apareixen clarament les idees d'intencionalitat i de posterioritat que es troben en la base del valor de futur. En el cas de la construcció de passat, el context no és díctic sinó narratiu: el subjecte és una tercera persona (la persona de la narració), l'acció se situa en el passat i s'expressa per mitjà del passat perfectiu o el present històric (els temps de la narració) i aquesta acció s'insereix en una seqüència de progressió narrativa, en

2. Parlem de l'auxiliar *va-* pel fet que es tracta d'un verb defectiu sense forma d'infinitiu. Per a una anàlisi més detallada dels canvis experimentats per aquesta construcció, vegeu Pérez Saldanya (1998: cap.15).

3. Un domini cognitiu és un àmbit d'estructuració i comprensió del món (l'espai, el temps, el cos humà, etc.). Per donar compte del canvi semàntic Heine *et al.* (1991) han proposat la jerarquia d'abstracció següent (on ">" indica que el domini cognitiu de la dreta és més abstracte que el de l'esquerra): persona > objecte > espai > temps > qualitat. D'acord amb aquesta jerarquia, un element que pertanyi a un determinat domini cognitiu pot assumir significats relacionats amb un domini més baix i abstracte, però no a l'inrevés. Una explicació diferent, i més matisada, és la que adopta Elisabeth C. Traugott, segons la qual la unidireccionalitat característica dels processos de gramaticalització provoca una subjectivització creixent, d'acord amb la qual es perd contingut lèxic però s'assoleix un major valor pragmàtic (Traugott 1995, Traugott & König 1991).

4. Com és sabut, la construcció francesa *je vais chanter*, la castellana *(yo) voy a cantar*, la portuguesa *(eu) vou cantar* i l'anglesa *I am going to sing*, o *I'm gonna sing*, tenen un valor de futur, tot i que són estructuralment idèntiques o quasi a la catalana *(jo) vaig cantar*.

la qual es designen esdeveniments perfectament delimitats, molt sovint puntuals, i ordenats cronològicament. Pensem, per exemple, en el fragment en cursiva de (1).

(1) Quant cels de la host ho viuren, meseren mans a cridar: –A armes, cavalers! Que·ls cavalers del castel se'n van!–. E *el rey*, qui assò hac entès, *va pendre ses armes*, e muntà a caval e comensà a córrer aprés d'éls. (B. Desclot, *Crònica*, a cura de M. Coll i Alentorn, Barcelona, Barcino, vol. 2, p. 43)

En aquest fragment emergeix una inferència d'esdeveniment subsegüent que es pot formular com segueix: 'si el rei es desplaçà amb la intenció d'agafar les seves armes i l'acció d'agafar les armes és puntual i es pot realitzar immediatament després d'acabat el moviment, aleshores és previsible que les agafés tot seguit'. Notem, a més, que aquesta inferència encara queda reforçada per la narració ulterior (el fet que pugi a cavall i es llanci a córrer darrere dels enemics), que pressuposa un rei armat. No cal dir que la gramaticalització consisteix a fixar aquesta idea d'esdeveniment realitzat i introduït de manera brusca en el discurs narratiu i a esborrar el valor originari de moviment.

Deixant de banda el procés de gramaticalització, és important insistir en el fet que en els primers estadis es produeix una altíssima dependència del context i, més encara, una gran redundància pragmàtica i textual. Notem que, en l'exemple que estem comentant, la idea de delimitació i de realització que acabarà fixant-se en la construcció apareix associada a:

a) el temps en què es conjuga el verb *anar* (originàriament el passat simple o el present històrics, tots dos temps perfectius);[5]

b) la seqüència narrativa (que designa una successió ordenada de fets realitzats en el passat), i

c) l'aspecte lèxic de l'infinitiu (referit a esdeveniments puntuals de realització immediata).

Fet i fet, únicament quan la construcció està totalment gramaticalitzada comença a documentar-se en textos no narratius i amb infinitius de caràcter duratiu o estatiu.

Ens hem allargat una mica en la dependència contextual i en la redundància pragmàtica associada als processos de gramaticalizació diacrònica. Si ho hem fet, és perquè considerem que es tracta de dos dels factors que més aproximen els processos de gramaticalització diacrònica i els de gramaticalització adquisitiva.

2.2. La teoria de la gramaticalització en l'adquisició de llengües

La teoria de la gramaticalització[6] es pot estudiar des d'una perspectiva diacrònico-tipològica, però també des d'una perspectiva relacionada amb l'adquisició de llengües primeres i segones (Giacalone Ramat 1992, 1995).[7] Pel que fa a l'adquisició de

5. En els primers exemples en què es constata ja un cert grau de gramaticalització el verb *anar* apareix bé en passat simple (*anà*) bé en present històric: *Lo rei {anà/va} prendre ses armes*. Posteriorment, però, la construcció s'especialitza en present.

6. Dittmar (1992: 251) argumenta que la gramaticalització no és ni una teoria ni un model d'anàlisi lingüística. En paraules de l'autor, és "un programa de recerca que intenta descriure la dinàmica de l'evolució lingüística, canvi o adquisició tot examinant la interacció de processos gramaticals amb factors pragmàtics i semàntics i explicant la interacció en termes funcionals (competència de formes, necessitats comunicatives, recursos de l'*input*, motivació i estil, entre d'altres)." No interpretem aquest fragment com una crítica a la teoria de la gramaticalització sinó com una observació sobre la novetat que significava actualment aplicar aquesta teoria a l'adquisició de segones llengües. Vegeu Newmeyer (1998) per una crítica a la teoria de la gramaticalització en lingüística (diacrònica) en general.

7. Ziegeler (1997) parla de *gramaticalització ontogenètica*. En aquest article, quan ens referim a l'adquisició de segones llengües, ens referim exclusivament a l'adquisició adulta de segones llengües.

llengües en general, Slobin (2002, 2004) reconeix explícitament que l'analogia entre el procés d'adquisició del llenguatge infantil i el procés d'aparició-evolució del llenguatge en l'espècie humana és molt suggestiva i, en certa mesura, irresistible.[8] Tot seguit, Slobin accepta el repte de la irresistibilitat de l'analogia i es planteja les dues preguntes següents: *a*) el desenvolupament del llenguatge infantil reprodueix el desenvolupament del llenguatge en l'espècie humana (l'ontogènia recapitula la filogènia)? i *b*) el desenvolupament del llenguatge infantil reprodueix el desenvolupament diacrònic de les llengües (la diacronia recapitula l'ontogènia)? Segons Slobin (2002, 2004), la investigació psicolingüística no dóna suport als arguments recapitulacionistes, ja que els infants reben l'*input* d'un sistema lingüístic ja format, són capaços de manipular el llenguatge de maneres que tenen poc a veure amb altres grups de l'espècie homínida[9] i, a més a més, el desenvolupament cognitiu dels infants, els simis i els micos presenta diferències molt significatives. Pel que fa a l'argument que la diacronia recapitula l'ontogènia, Slobin explica que els infants, en el procés d'adquisició lingüística, no reconstrueixen i canvien la llengua (com si fos un desenvolupament històric accelerat), sinó que intenten processar diversos subsistemes del llenguatge a partir d'informació limitada:[10]

> Encara que els desenvolupaments diacrònic i ontogènic representen ser paral·lels, sembla que resulten de processos diferents. Els nous significats de formes gramaticals sorgeixen en l'ús del llenguatge adult a base d'inferències pragmàtiques obtingudes a partir de significats referencials i proposicionals que ja existeixen. Els infants en edat preescolar encara no són capaços d'obtenir la majoria d'aquestes inferències i estan limitats a conceptes i funcions pragmàtiques bàsiques... Proposo, llavors, que els infants arriben a descobrir extensions pragmàtiques de formes gramaticals, però no les innoven, sinó que més aviat aquestes extensions són innovades diacrònicament pels parlants adults i els infants les adquireixen mitjançant un procés prolongat de desenvolupament d'inferència conversacional. (Slobin 1994: 129)

Entenem que Slobin (1994, 2002) nega que els *processos* d'inferència en l'ontogènia (per part dels infants) i en la diacronia (per part dels adults en les diferents generacions) siguin exactament els mateixos, però accepta que hi hagi *resultats* paral·lels i que les inferències estiguin presents en tots dos casos. Ziegeler (1997) adopta una posició semblant i dóna una sèrie d'exemples en què les correspondències entre els processos ontogènics i diacrònics són evidents. Un dels exemples és precisament el de la gramaticalització del passat, en què trobem un paral·lelisme entre la gramaticalització diacrònica de formes perfectives cap a formes de passat (Bybee *et al.* 1994) i la gramaticalització adquisitiva.[11]

L'argument que la diacronia recapitula l'ontogènia també es pot aplicar a l'adquisició d'una segona llengua i, així, es pot postular que el recorregut que segueixen els aprenents cap a la llengua segona reprodueix el desenvolupament diacrònic d'una llengua:

8. Per exemple, Givón (1995: 435), fent referència a Bickerton (1990), defensa clarament l'analogia quan afirma el següent: "La gramàtica és sens dubte l'últim gran pas important en l'evolució del llenguatge humà. Això és així ontogenèticament, i ho ha de ser també filogenèticament… L'evidència de la seqüència [d'evolució de la gramàtica] és principalment analògica –se segueix la mateixa seqüència en adquisició del llenguatge tant en infants com en adults. Aquesta perspectiva recapitulacionista és respectable en el pensament bioevolucionari, tot i que cal adoptar-la amb una mica de cura."

9. Slobin (2002, 2004) dóna evidència d'investigacions d'adquisició de segones llengües aglutinatives (per exemple, el turc), en què els infants als 15-24 mesos manipulen elements lingüístics d'una manera que té poc a veure amb el "protollenguatge" que utilitzen els homínids. Per exemple, els infants que adquireixen el turc, als 15-24 mesos, saben fer servir sufixos múltiples en noms, flexionen els noms i coneixen els paradigmes verbals.

10. Slobin (2004) dóna l'evidència d'un estudi en què es va investigar la formació del passat en anglès en infants d'1;6-5 anys, de 8;6-10 i adults. Els resultats van mostrar que els adults i els joves de 8;6-10 anys eren més innovadors que els infants (Bybee & Slobin, 1982).

11. Giacalone Ramat (1992: 300) parla de *gramaticalització adquisitiva* (en comparació amb la gramaticalització clàssica, de tipus diacrònic i tipològic).

> En una escala de gramaticalització, l'aprenent individual començaria a partir d'elements lèxics autònoms i s'endinsaria gradualment en la codificació gramatical de la llengua meta. De manera anàloga, històricament, els processos de gramaticalització han traslladat elements del lèxic i la sintaxi a la gramàtica. (Giacalone Ramat 1992: 298)

Giacalone Ramat (1992, 1995) confirma que hi ha casos en què els aprenents d'una segona llengua segueixen un procés semblant al diacrònic. Per exemple, els aprenents adults d'italià fan servir elements lèxics com *sempre* 'sempre', *basta* 'prou', *finito* 'acabat' per fer distincions aspectuals que més tard marcaran gramaticalment. Ara bé, Giacalone Ramat (1992) argumenta que la principal diferència entre la gramaticalització clàssica i l'adquisitiva de segones llengües en adults és que en el segon cas els adults no creen noves formes gramaticals sinó que creen aproximacions a diferents subsistemes de la llengua que estan aprenent. Tot i assumir les paraules de Giacalone Ramat, creiem que també en aquestes aproximacions es pot establir un paral·lelisme amb la gramaticalització històrica. Aquest paral·lelisme té a veure amb tres aspectes diferents, però íntimament relacionats:

a) En tots dos processos s'estableix una marcada dependència contextual: històricament, la gramaticalització emergeix en contextos sintàctics, semàntics i discursius molt delimitats; en l'àmbit de l'adquisició, paral·lelament, la codificació gramatical es vincula originàriament a contextos molt delimitats i a les inferències que hi emergeixen.

b) Aquests contextos presenten un alt grau de redundància, en el sentit que el valor gramatical –que emergeix o que s'adquireix– apareix reforçat per mitjans lèxics, sintàctics i pragmàtico-discursius.

c) A causa d'aquesta redundància, la gramaticalització històrica i adquisitiva s'inicia en els usos més prototípics de la categoria i posteriorment es generalitza analògicament als menys prototípics.

En la investigació de l'adquisició de segones llengües, la teoria de la gramaticalització va lligada al treball de diversos investigadors europeus sobre l'adquisició de segones llengües en un context natural (és a dir, no en una classe sinó en l'ambient on es parla la segona llengua) (Dietrich *et al.* 1995, Giacalone Ramat 1992, 1995, 2002, Klein & Perdue 1997, Noyau 1990, 1998, 2002, Perdue & Klein 1992, Pfaff 1992, von Stutterheim & Klein 1987).[12] En la majoria d'aquests treballs, el concepte de gramaticalització es refereix al "procés continu d'adquisició de restriccions pragmàtiques, semàntiques i sintàctiques" (Giacalone Ramat 1995: 120) o, segons Skiba & Dittmar (1992: 324):

> La transformació de formats pragmàtics i semàntics de les expressions (mots, trossos no analitzats)
>
> 1. en patrons sintàctics específics i productius de la varietat de l'aprenent, que són importants per a l'organització del significat i que tendeixen a convergir a llarg termini amb la varietat de la llengua meta, i
>
> 2. en direcció cap a normes morfosintàctiques de la llengua meta.

12. Vegeu Dietrich *et al.* (1995) i Bardovi-Harlig (2002) per una discussió dels mètodes i resultats de l'enfocament centrat en el significat d'aquests investigadors.

Un dels conceptes que ha estat més estudiat dins del marc dels estudis de gramaticalització ha estat el de la temporalitat o expressió del temps en la interllengua dels aprenents adults de segones llengües. Els resultats de les investigacions han mostrat que els aprenents, al principi del procés d'adquisició, utilitzen sobretot mecanismes pragmàtics, més tard mecanismes lèxics i, finalment, mecanismes gramaticals (Taula 1).

Taula 1. Característiques de les varietats d'aprenents i mecanismes per a l'expressió de la temporalitat (basat en Dietrich *et al.* 1995, Klein 1986, 1994b, Noyau 1990, 2002).

Mecanismes pragmàtics	Mecanismes lèxics	Mecanismes gramaticals
Varietat prebàsica	Varietat bàsica	Varietat postbàsica
I. Característiques de les varietats:		
•Enunciats: elements lèxics No hi ha flexió funcional •Les escasses construccions complexes estan guiades per principis pragmàtics •Dependència del context	•Enunciats: verbs sense flexió, arguments dels verbs, adverbis opcionals •Els elements lèxics apareixen en la seva forma de base (per exemple, infinitius, 3a. persona del singular) •Introducció d'expressions adverbials temporals •El principi i final de les situacions es marquen amb marcadors de límit (per exemple, començar, acabar)	•Coexistència de diferents formes morfològiques sense funcions específiques (és a dir, la forma precedeix la funció) •El desenvolupament és lent, gradual i continu •Les marques de temps precedeixen les marques d'aspecte •La morfologia irregular precedeix la morfologia regular
II. Mecanismes d'expressió de la temporalitat:		
•Principi d'ordre natural: menciona primer el que va ocórrer primer •Temps comú entre el parlant i l'interlocutor •Dependència de la llengua primera	•Emergència de les expressions adverbials temporals: de calendari (*dissabte*), anafòriques (*després*), díctiques (*ara*), de freqüència (*sovint*) i duració (*dues hores*) •Ús d'elements lèxics per marcar límits (per exemple, *feina acabada*)	•Ús de morfologia verbal per marcar temporalitat

Així, pel que fa als mecanismes d'expressió de la temporalitat, els aprenents al començament de tot es guien pel principi d'ordre natural que estableix iconicitat entre l'ordre del que va ocórrer primer i l'ordre en què es menciona, es basen en un temps comú entre el parlant i l'interlocutor i recorren a la primera llengua quan encara no han adquirit els mecanismes lèxics i gramaticals. Més tard, en el període lèxic, els aprenents utilitzen expressions adverbials temporals i altres marcadors de límits. Finalment, en el període gramatical, fan servir la morfologia verbal. Evidentment, aquesta gradació no és absoluta sinó que pot ser paral·lela. Cal fer notar que els investigadors de les varietats descrites a la Taula 1 destaquen que una de les característiques de la varietat postbàsica, en el moment en què s'utilitzen els mecanismes gramaticals, és que les marques de temps precedeixen las marques d'aspecte. Aquesta idea, amb tot, ha de ser matisada, ja que temps i aspecte gramatical s'expressen en les llengües del nostre entorn

de manera fusionada. Com comprovarem en l'estudi fet sobre el català, després de la forma base de present s'assoleix el passat perifràstic, que introdueix la distinció temporal entre passat i present, però també la distinció aspectual entre perfectivitat (passat perifràstic) i imperfectivitat (present). El procés es tanca amb l'imperfet, que situa l'oposició aspectual en l'àmbit del passat.

3. EL TEMPS, L'ASPECTE LÈXIC I L'ASPECTE GRAMATICAL

L'estudi de la temporalitat verbal té a veure amb tres categories diferents: el temps gramatical, l'aspecte gramatical i l'aspecte lèxic (també anomenat modalitat de l'acció o *Aktionsart*). De les tres categories esmentades, la de l'aspecte gramatical té un caràcter de frontissa i presenta certes concomitàncies amb les altres dues categories. L'aspecte gramatical comparteix amb el temps el fet de ser una categoria gramatical, això és, una categoria que s'expressa per mitjà de la flexió verbal o de perífrasis verbals molt gramaticalitzades (com ara les construccions amb "*haver* + participi" o amb "*va-* + infinitiu"). El temps i l'aspecte gramaticals es diferencien a partir del valor temporal que codifiquen. El temps és una categoria díctica i fa referència a la temporalitat externa i, més concretament, a les relacions de simultaneïtat, anterioritat o posterioritat que s'estableixen entre el moment de l'acte de parla i el moment a què es refereix la situació (l'esdeveniment o l'estat) designat pel verb i el conjunt de l'oració. En canvi, l'aspecte (tant el gramatical com el lèxic) no és una categoria díctica ni fa referència al temps extern sinó al temps intern de la situació.

La diferència entre l'aspecte gramatical i el lèxic té a veure no sols amb el tipus de categoria amb què s'expressa (gramatical i lèxica) sinó també amb el tipus d'informació que s'aporta sobre el temps intern de la situació designada. Efectivament, l'aspecte lèxic fa referència a les propietats "objectives" de la situació designada pel lexema verbal (sovint junt amb altres elements oracionals): al caràcter estatiu o actiu de la situació; al caràcter duratiu o puntual, o al fet que requereixi o no un punt final (o una meta explícita).[13] Sense entrar en massa detalls, es poden diferenciar quatre grans tipus de situacions, dos de caràcter tèlic (amb punt final inherent) i dos de caràcter atèlic (sense punt final inherent):

Situacions atèliques:

a) els estats, que són situacions duratives sense fases internes de desenvolupament: *estar malalt*, *ser català*, *agradar*, etc.;

b) les activitats, que són situacions duratives i actives, que no requereixen un punt final de culminació: *caminar*, *dibuixar*, *llegir*, *buscar*, etc.;

Situacions tèliques:

c) les realitzacions, que són situacions duratives que requereixen un punt final de culminació: *córrer mil metres*, *escriure una carta*, *menjar un entrepà*, etc., i

d) els assoliments, que són situacions no duratives que culminen un procés previ: *trobar una cosa*, *arribar a la meta*, etc.

13. Per a una anàlisi més detallada d'aquesta categoria, vegeu, entre d'altres, Havu (1997: 122-193), Miguel (1999) i, en català, Pérez Saldanya (2002: § 22.3.1). En la classificació de les situacions, seguim el treball clàssic de Vendler (1967).

En (3) es representen esquemàticament aquestes situacions. La ratlla horitzontal fa referència a l'extensió temporal i el punt a la manca d'extensió. En les situacions duratives la fletxa, indica l'existència de fases i la manca de fletxa, el caràcter homogeni de la situació. La barra vertical, finalment, simbolitza el punt de culminació (o *telos*) requerit per algunes situacions.

(3) a. estat: ——
b. activitat: ⟶
c. realització: ⟶|
d. assoliment: •|

A diferència de l'aspecte lèxic, el gramatical s'identifica amb les propietats "subjectives" de la situació designada, entenent per subjectiu la manera com el parlant la visualitza i la presenta a l'interlocutor (Smith 1997, García Fernández 1998) i el temps intern de la situació que el parlant assevera informativament (Klein 1992). D'acord amb aquesta idea, no ha de resultar estrany que una mateixa situació pugui ser visualitzada de maneres diferents, i que cadascuna d'aquestes visualitzacions correspongui a una determinada categoria aspectual. Això és el que es pot observar en (4).

(4) Ahir *vam parlar* en Pere i jo una estona ben llarga. Mentre *parlàvem* em vaig adonar que no l'havíem convidat a la festa.

En aquest fragment, la situació passada de *parlar-jo-amb-l'Enric* es visualitza de dues maneres diferents: amb el passat perifràstic s'adopta una visualització externa i l'esdeveniment es presenta com un tot delimitat; amb l'imperfet, en canvi, s'adopta una visualització interna focalitzant un moment del desenvolupament de l'esdeveniment. En el primer cas, es parla d'aspecte perfectiu i en el segon, d'aspecte imperfectiu. Les oposicions aspectuals de (4) poden ser representades per mitjà dels esquemes aspectuals de (5).

(5) a. parlar-jo-amb-l'Enric: ⟶
b. vam parlar: [⟶]
c. parlàvem: —[—]→

L'esquema de (5a) fa referència a l'aspecte lèxic i al fet el verb *parlar* o, si es vol, el conjunt de la proposició *parlar-jo-amb-l'Enric* designa una activitat. Els esquemes de (5b i c), d'altra banda, fan referència a les diferències que introdueix la categoria de l'aspecte i, concretament, a la part de la situació que es visualitza i al temps de la situació que s'assevera, representat per mitjà dels claudàtors. L'esquema de (5b) correspon a la forma perfectiva *va parlar* i arreplega la idea que, en aquest cas, es visualitza el conjunt de la situació, incloent-hi el moment inicial i el final. L'esquema de (5c) correspon a la forma *parlàvem* i indica que ara sols es visualitza una part de la situació.

L'estricta separació entre l'aspecte lèxic i el gramatical no nega que l'un i l'altre es puguin condicionar mútuament i que la relació mútua sigui molt forta en el procés d'adquisició de la morfologia de passat. Efectivament: l'aspecte perfectiu s'adiu molt bé amb els verbs que designen lèxicament situacions tèliques (realitzacions i assoliments) en la mesura que el caràcter delimitat de la situació (el caràcter tèlic) es combina amb el caràcter global del punt de vista que s'adopta (l'aspecte perfectiu); de la mateixa manera, l'aspecte imperfectiu s'adiu molt bé amb les situacions atèliques, a causa de la combinació del caràcter no delimitat de la situació amb el caràcter no global del punt de vista (l'aspecte imperfectiu).

4. HIPÒTESIS SOBRE L'ADQUISICIÓ DE LA MORFOLOGIA DEL PASSAT

Tal com s'ha dit més amunt, l'estudi de l'adquisició de la morfologia verbal ha estat protagonista en l'estudi tant de l'adquisició del llenguatge infantil com de l'adult. En tots dos àmbits la recerca s'ha centrat sobretot en el paper que juga l'aspecte lèxic en el moment de l'emergència de les formes verbals del passat. A més a més, també hi ha hagut diversos estudis que han analitzat el paper dels diferents plans del discurs, especialment en el cas de l'adquisició de segones llengües en adults. Tot seguit presentem breument les hipòtesis que s'han desenvolupat al voltant de l'estudi de l'aspecte lèxic i els plans del discurs.

4.1. LA HIPÒTESI ASPECTUAL

La hipòtesi aspectual es va formular primer per a l'adquisició de la morfologia verbal en el llenguatge infantil (Bronckart & Sinclair 1973; Antinucci & Miller 1976; Bloom *et al.* 1980, Cortés & Vila 1991) i més tard es va aplicar a l'adquisició de segones llengües en adults (Andersen 1986; 1991; Robison 1990; Bardovi-Harlig 1992; Bardovi-Harlig & Reynolds 1995).[14] La hipòtesi es pot formular de la següent manera (Andersen & Shirai 1996, p. 559):

a) Els aprenents restringiran inicialment les marques de passat perfectiu a verbs d'assoliment i realització (aquells que tenen un punt final inherent) i gradualment s'escamparan les marques a activitats, primer, i a estats, en últim lloc.

b) En llengües amb marques imperfectives, l'imperfet apareix molt més tard que el passat perfectiu i inicialment es restringeix a verbs d'estat i d'activitat i, més tard, les marques s'escampen a realitzacions i assoliments.

Cal tenir en compte que la hipòtesi aspectual no és absoluta en el sentit que no prediu que les primeres marques perfectives *només* es donin en predicats tèlic i no hi pugui haver *cap* marca perfectiva en predicats atèlics. Comptat i debatut, la interpretació

14. Vegeu Andersen & Shirai (1996), Bardovi-Harlig (2000) i Salaberry & Shirai (2002) per una anàlisi històrica, metodològica i actualitzada de la hipòtesi de l'aspecte en l'adquisició de primeres i segones llengües.

absoluta i la relativa de la hipòtesi ha estat motiu d'una llarga discussió tant en adquisició de primeres com segones llengües (per exemple, Andersen 1989, Andersen & Shirai 1996, Robison 1990, Bardovi-Harlig 2000, Cortés & Vila 1991), però el consens actual és que l'aspecte lèxic juga un paper important tant en l'adquisició de primeres com segones llengües (Bardovi-Harlig 1999, 2000, Shirai *et al.* 1998, Weist 2002), tot i que la quantitat d'evidència no és igual per a totes les categories.[15]

4.2. La hipòtesi del discurs

El terme *hipòtesi del discurs* va ser utilitzat originàriament per Bardovi-Harlig (1994) per a referir-se a l'estreta relació existent entre l'ús de formes diferents de passat i els plans del discurs.[16] La hipòtesi es basa en treballs de lingüística funcional (per exemple, Hopper 1979) i de l'anàlisi del discurs (per exemple, Dry 1983, Fleischman 1985, 1990) i, concretament, en la distinció de dos plans narratius: el primer pla (el *foreground*, o la *figura* en termes gestàltics) i el segon pla (el *background*, o el *fons* en termes gestàltics).

El primer pla s'identifica amb la part central o prominent del discurs, amb l'esquelet de la narració i amb la seva estructura bàsica i es construeix a partir de seqüències narratives, en les quals l'ordre de les oracions reprodueix icònicament l'ordre dels esdeveniments narrats.[17] El segon pla, en canvi, s'identifica amb la part que no contribueix de manera directa a l'objectiu del narrador, però que serveix per a comentar, ampliar o desenvolupar el primer pla (Hopper i Thompson 1980: 280 ss.). Aquestes distincions discursives tendeixen a associar-se a diferències lingüístiques i és per això que el discurs resulta pertinent en els processos d'adquisició. Fet i fet, el primer pla es construeix típicament a partir del passat perfectiu (sigui el passat simple o el perifràstic), de predicats verbals que designen situacions tèliques i d'oracions coordinades o juxtaposades. En el segon pla, en canvi, apareixen normalment temps de caràcter relatiu (l'imperfet, però també el plusquamperfet i el condicional), verbs que designen situacions atèliques i oracions en molts casos subordinades.[18]

Partint d'aquestes correlacions lingüístiques i discursives, Bardovi-Harlig (1994: 13) presenta la hipòtesi del discurs així: "La hipòtesi del discurs per al desenvolupament de la interllengua estableix que els aprenents utilitzen la morfologia emergent per distingir el primer pla del segon pla en les narracions." Per exemple, en un estudi de l'adquisició de l'anglès, Bardovi-Harlig (1995) va observar que les formes de passat simple sorgien en el primer pla i que, amb el temps, la morfologia del passat augmentava en el primer pla mentre que les formes base (o de present) disminuïen. D'altra banda, la morfologia del passat en el segon pla apareixia més tard i no sobrepassava mai l'ús de la morfologia del passat en el primer pla. En el mateix estudi també es va constatar que l'ús de la morfologia del passat en el primer pla sobrepassava l'ús de morfologia del present només quan els aprenents eren capaços de proporcionar

15. Així, Bardovi-Harlig (2000: 423) explica que l'evidència de l'associació entre els predicats tèlics i les marques perfectives i l'escampament a activitats està més avalada per la recerca que no pas l'escampament de les formes imperfectives (o progressives en llengües com l'anglès) des dels predicats atèlics a les realitzacions i els assoliments. Tal i com indica Bardovi-Harlig, segurament que la diferència d'evidència està relacionada amb el fet que les formes de l'imperfet o progressives apareixen més tard en la interllengua i que és més difícil obtenir dades d'ús de formes imperfectives que de perfectives. Vegeu Salaberry (2000) per a una interpretació matisada de la hipòtesi de l'aspecte.

16. Altres termes amb què diferents autors s'han referit a la hipòtesi del discurs són: hipòtesi discursivo-pragmàtica (Housen 1997), hipòtesi discursivo-funcional (Housen 1998) distinció figura-fons (Andersen 1993) i motivació discursiva (Andersen & Shirai 1994).

17. Una de les seqüències més conegudes és la del fragment de la *Guerra de les Gàl·lies* en què Juli Cèsar afirma allò de de *veni, vidi, vici*, o siga que primer arribà, després observà l'enemic i finalment el vencé. Pel que fa a aquest tema, vegeu, entre d'altres, Labov (1977: 359-366) i Dahl (1985: 112-113).

18. Com s'ha indicat, es tracta de característiques prototípiques, però en cap cas no de propietats necessàries ni suficients. Per a un estudi més detallat de les propietats associades als plans de la narració, vegeu, entre d'altres, Reinhart (1984),

formes del passat en contextos apropiats en un 40% dels casos (per al segon pla, era 50% dels casos).

4.3. La interrelació de les dues hipòtesis

No ha passat desapercebut als investigadors el fet que, com hem apuntat, la morfologia verbal, la categoria lèxica i el pla del discurs estan relacionats, és a dir, les categories tèliques solen aparèixer en el primer pla, que sol estar dominat per formes perfectives, mentre que les formes imperfectives solen dominar en el segon pla, on se solen concentrar també els predicats atèlics (Bonnotte *et al.* 1993, Depraetere 1996, Fleischman 1990, Georgakopoulou & Goutsos 1997, Givón 1984, Hopper & Thompson 1980, 1984). En termes de la teoria de prototipus, telicitat, perfectivitat i primer pla, d'una banda, i atelicitat, imperfectivitat i segon pla, de l'altra, es poden considerar un feix de trets prototípics, mentre que la combinació de trets d'un feix i altre es considerarien no prototípics.

Pel que fa als estudis de l'adquisició de segones llengües i a la relació entre la hipòtesi de l'aspecte i la del discurs, cap a mitjans dels anys 90 es va tractar de comprovar quina de les dues era més explicativa (Bardovi-Harlig 1994). Per exemple, Housen (1994), en l'anàlisi de la interllengua d'una aprenent anglòfona d'holandès, va constatar que en el segon pla les formes del passat s'usaven sobretot en predicats no estatius i que en canvi en el primer pla el passat s'usava en proporcions similars en predicats tèlics i atèlics. Housen va interpretar aquests resultats com a evidència que en el primer pla la distinció aspectual no era tan important com la temporal. En un altre estudi, Housen (1997) va estudiar l'adquisició de la morfologia en un grup d'infants aprenents d'an-glès i es va centrar en els usos de morfologia del passat simple en casos de combinacions no prototípiques, és a dir, tèlic-segon pla i atèlic-primer pla (només representaven el 10% de les dades) i va trobar que no es podien distingir clarament les dues hipòtesis. Bardovi-Harlig (1998: 498) va analitzar l'adquisició de l'anglès per part de 37 aprenents utilitzant dades escrites i orals i va trobar evidència de la següent gradació:

a) Els assoliments són els predicats que tenen més possibilitats de rebre flexió de passat simple (en anglès), independentment del pla del discurs.

b) Les realitzacions són el següent tipus de predicat amb més possibilitats de portar flexió de passat simple. Les realitzacions del primer pla obtenen proporcions més altes d'ús de passat que les realitzacions del segon pla.

c) Les activitats són els predicats dinàmics amb menys possibilitats de portar flexió de passat simple, però les activitats del primer pla obtenen una major proporció d'ús de passat simple que les del segon pla.[19]

Els tres estudis de les dues hipòtesis en l'adquisició del castellà com a llengua estrangera han proporcionat resultats ambivalents. D'una banda, les dades de Güell (1998) mostren que totes dues hipòtesis guien l'adquisició de les formes del pretèrit

Fleischman (1990: cap. 6) o Depraetere (1996).

19. En la gradació de Bardovi-Harlig (1998) no s'hi va incloure la categoria d'estats perquè hi havia pocs casos d'estats al primer pla i perquè la varietat lèxica de la categoria era molt baixa (la majoria eren casos de predicats amb el verb *to be* 'ser, estar').

indefinit (*cantó*) i l'imperfet (*cantava*) castellans i que els aprenents de nivell més baix reben més influència de les distincions lèxiques aspectuals que els de nivells més alts. D'altra banda, segons els resultats de Lafford (1996) la distinció discursiva entre primer i segon pla podia explicar millor les dades que la distinció tèlic-atèlic, ja que un grup d'estudiants de nivell intermedi-alt va usar formes perfectives en predicats atèlics en el primer pla i l'ús de les formes perfectives en predicats tèlics era similar en el primer i segon pla. Finalment, López Ortega (2000) va constatar que hi havia una interrelació entre la morfologia, el pla del discurs i la categoria aspectual, però que la relació era diferent depenent de les categories aspectuals i dels aprenents. L'única relació que es va confirmar per a tots els participants va ser l'ús de formes imperfectives en predicats estatius en el segon pla. Finalment, pel que fa al cas del català, Comajoan (2001) va estudiar l'adquisició de l'ús del passat perifràstic i l'imperfet per part de 6 estudiants de català en una universitat nord-americana i, basant-se en la distribució de les formes segons el tipus de predicat aspectual, en els plans del discurs i en l'ús apropiat o no, va concloure que els aprenents feien servir principalment combinacions prototípiques, és a dir, formes perfectives en el primer pla en predicats tèlics i imperfectives en el segon pla en predicats atèlics. També va examinar les combinacions no prototípiques i va trobar que el percentatge més alt d'ús de passat perifràstic en una combinació no prototípica era en activitats en el primer pla i que en el cas de l'imperfet era en realitzacions en el segon pla, la qual cosa indica que el paper del discurs pot ser més decisiu que el de l'aspecte en els casos no prototípics.[20]

Els resultats que acabem de presentar mostren que la relació entre aspecte lèxic i discurs no és senzilla i que no és fàcil determinar si un factor o l'altre és més o menys determinant. La majoria de treballs d'adquisició han proporcionat descripcions de la interrelació entre tots dos factors, però ara cal, a més de descriure les dades, explicar-les (Andersen 2002). Fins ara, l'explicació funcional que s'ha desenvolupat més en l'adquisició de la morfologia del passat és l'explicació basada en la teoria del prototipus (Andersen & Shirai 1994, Shirai 2002, Shirai & Andersen 1995, Li & Shirai 2000). Aquesta teoria parteix de la noció de prototipicalitat i d'una sèrie de principis cognitius que es poden explicar com a motivacions del discurs (Andersen & Shirai 1994). És evident que la teoria del prototipus i la de la gramaticalització comparteixen molts punts de contacte. En aquest article parlarem de gramaticalització per tal com la gramaticalització incorpora la noció de prototipicitat però, a més, pretenem mostrar la utilitat de la teoria de la gramaticalització i la prototipicitat en l'adquisició de segones llengües i en la interrelació de les hipòtesis lèxiques i del discurs.

20. Aquests resultats es refereixen a les dades de narracions fetes a partir de vídeos i històries il·lustrades. Els resultats de converses espontànies varien (Comajoan 2001).

5. LA GRAMATICALITZACIÓ EN L'ADQUISICIÓ DE L'EXPRESSIÓ DEL PASSAT

En la teoria sobre l'adquisició del llenguatge el terme *gramaticalització* ha de fer referència necessàriament al procés per arribar a dominar els mecanismes gramaticals d'una llengua. El que ara ens interessa és remarcar que aquest procés presenta unes fortes concomitàncies amb el procés diacrònic de gramaticalització, entès com la formació de gramàtica a partir d'elements originàriament lèxico-semàntics (i, per tant, no gramaticals). La teoria de la gramaticalització tal com s'ha desenvolupat en els darrers anys permet explicar d'una manera coherent i globalitzadora el procés d'adquisició dels temps de passat, en la mesura que permet integrar els dos factors bàsics implicats en aquest procés (l'aspecte lèxic i els condicionants discursius) i justifica les diferències de prototipicitat que es constaten en el procés.

Una de les propietats bàsiques dels processos de gramaticalització és, com s'ha pogut comprovar en l'epígraf 2, la dependència contextual i, més encara, la redundància pragmàtica. La gramaticalització es produeix en un context sintàctic, semàntic i discursiu molt precís i, sobretot, en un context en què determinats valors es veuen reforçats d'una manera redundant per altres factors contextuals, com s'ha pogut comprovar en el cas de la formació del passat perifràstic. Una cosa semblant es pot afirmar dels processos d'adquisició o, si es vol, del procés de gramaticalització que es produeix al llarg de l'aprenentatge d'una llengua.

Per tal d'avaluar aquestes hipòtesis, partirem de les dades del treball de Comajoan (2001), centrat en l'adquisició del passat perifràstic i l'imperfet en català per part de sis estudiants de català durant un període de set mesos en una universitat nord-americana. Els sis participants no tenien coneixement de català abans de començar l'estudi, però ja coneixien una o més llengües romàniques (el castellà i el francès).[21] Quatre dels participants tenien l'anglès com a llengua primera, un el japonès i l'altre el castellà. Les dades es van recollir durant dos quadrimestres (de setembre a desembre i de gener a abril). Durant el primer semestre, van participar en l'estudi tots sis participants, però durant el segon semestre només en van continuar tres. L'autor de l'estudi era el professor de la classe de català, que seguia el material *Digui Digui* (Mas *et al.* 1991). Les classes del primer semestre eren de tres dies a la setmana. Durant dos dies es feia classe de llengua i la tercera sessió es dedicava a fer un repàs de literatura catalana. La tercera sessió la feia un altre professor. Durant el primer semestre, es van fer les lliçons 1-10 del *Digui Digui*, és a dir no es va ensenyar explícitament la morfologia verbal del passat, tot i que –sobretot a les classes de literatura– de ben segur eren freqüents les formes de passat. Les formes i usos del passat perifràstic i de l'imperfet es van explicar durant el segon semestre.

Pel que fa a les tasques per a la recollida de dades, es va fer servir un fragment de la pel·lícula *Temps Moderns* en vídeo (Chaplin 1936) i narracions il·lustrades (*La*

21. Vegeu Comajoan (2001) per a una descripció detallada del perfil de cada participant.

llegenda de Sant Jordi, Vinyes & Rifà 1986; *Els nadó dels óssos Berenstain*, Berenstain & Berenstain 1974; *Jep i Fidel van a la platja*, Madorell, 1986, i *El mag*, Puig & Monrós, 1989).[22] Per a cadascun dels casos, els participants van haver d'explicar la història que havien vist en vídeo o en dibuixos. En total, els tres estudiants que van participar en tot l'estudi van explicar la seqüència de *Temps Moderns* quatre vegades en quatre moments diferents i la llegenda de Sant Jordi sis vegades en quatre moments diferents.[23]

Per a l'anàlisi de les dades, es van identificar tots els contextos amb referència al passat, es van identificar els predicats verbals i es van codificar les formes verbals en les següents categories: forma (passat perifràstic, imperfet, present, etc.), aspecte lèxic (estat, activitat, realització, assoliment), pla del discurs (primer pla, segon pla) i propietat d'ús (ús de la forma en un context apropiat o no).[24]

5.1. Les etapes en el procés de gramaticalització

El procés de codificació dels temps de passat és un *continuum*, en el qual es poden diferenciar quatre etapes. Per a exemplificar aquestes etapes ens basarem en la manera com un dels participants, amb el pseudònim de Daniel,[25] va narrar el començament de la llegenda de Sant Jordi en quatre moments diferents.[26] Per a cada segment, hem triat les dades que van des de la primera menció de Sant Jordi fins al moment en què Sant Jordi mata el drac. Per a cada oració amb un verb en context de passat anotem al marge dret tres tipus d'informació: *a*) la mofologia verbal emprada pel participant, *b*) la categoria lèxica del predicat i *c*) el pla del discurs del predicat.

(1a) etapa. En la primera etapa d'expressió de la temporalitat, la gramàtica és mínima, ja que encara no s'han assolit les distincions temporals (present/passat) ni les basades en l'aspecte gramatical (passat perfectiu/passat imperfectiu). En aquesta etapa els aprenents es guien fonamentalment per mecanismes pragmàtics, com ara el principi d'ordre natural (Taula 1) i recorren a les llengües que coneixen. Aquest estadi es pot constatar en el fragment que Daniel va produir després de 2 mesos i 7 dies de començar a estudiar el català:

(6) Daniel, Sant Jordi 1, mes 2;7

1. D: #ahm# una home #ahm# a chevai			
2. D: #ahm# va per #ahm# rescanter-la	Pres	Rea	1
3. D: i #ahm# #ahm# #m!# i està preparat <para luchar> [=cast] amb el drac	Pres	Est	2
4. D: # #ahm# amb l'espina que #ahm# el el home té	Pres	Est	2
5. D: #ahm# trata #r#			
6. D: trata de matar #ahm# el drac	Pres	Act	1

En aquest exemple, podem veure com en Daniel usa les formes de present (les més bàsiques del sistema verbal)[27] per a descriure els fets passats, amb independència de l'aspecte lèxic (dos estats en les línies 3 i 4, una realització en la línia 2 i una activitat en la línia 6) i dels plans narratius (primer pla en les línies 2 i 6, i segon en les línies 3 i 4). Tal

22. També es van recollir dades de converses espontànies, però aquí només ens referim als resultats de les narracions produïdes a partir de vídeos i històries il·lustrades.

23. Els tres estudiants que van participar en els set mesos de l'estudi van fer un total de sis narracions de la llegenda de Sant Jordi en quatre moments diferents. El primer cop es va donar el llibre (amb il·lustracions només) als participants i se'ls va demanar que expliquessin la història. Durant la mateixa sessió, per tal d'assegurar que els participants coneixien la història, l'investigador va explicar la història seguint un guió amb 13 formes de passat perifràstic i 13 d'imperfet. Els participants van fer la segona narració durant la mateixa sessió. Per a la tercera narració de la llegenda, es va donar als participants el començament de la història oralment ("Una vegada hi havia un drac monstruós que vivia en un poble"). En la quarta narració, els participants van tenir el començament i, a més, l'investigador va explicar la història de la mateixa manera que ho havia fet a la primera sessió i, tot seguit, els participants van produir la cinquena narració. Finalment, la sisena narració de la llegenda es va fer sense donar el començament ni amb la narració de l'investigador.

24. La classificació dels predicats en categories lèxiques es va fer seguint els tests de Robison (1995), Salaberry 1999, Shirai & Andersen (1995), Bergström (1995), Smith (1997), Clements (1985) i Hasbún (1995). La classificació dels predicats en plans del discurs es va basar en Bardovi-

com hem descrit més amunt, en aquest moment l'aprenent es guia per principis més pragmàtics que gramaticals, i això es comprova en la manca de contrastos verbals i en la concatenació d'oracions coordinades mitjançant la preposició *i*. De tota manera, esperaríem que si l'aprenent només es guiés per mecanismes pragmàtics, hi hauria una preponderància d'oracions de primer pla –que solen correspondre's amb la informació principal i que seguirien el principi d'ordre natural–, però en aquest exemple veiem que hi ha oracions dels dos plans. Amb tot, si examinéssim la totalitat de la narració veuríem que en total hi ha més oracions de primer pla que de segon pla (Comajoan 2001).

La situació que acabem de descriure no canvia substancialment en la narració que va produir en Daniel una setmana després:

(7) Daniel, Sant Jordi 3, mes 2;15

1. D: però també hi ha un #ah# un home que que	Pres	Est	2
2. D: monta a un chevai #ahm# chevai blanc	Pres	Act	2
3. D: i té #ahm# una una espina	Pres	Est	2
4. D: i #ahm# <lucha con con> [=cast] #ahm# el drac			
5. D: i tira la espina al drac	Pres	Ass	1
6. D: i el drac #ahm# es [=pronunciació neutra] mort	Pres	Est	1

Notem que en Daniel continua fent servir formes de present per a diferents tipus de categories lèxiques i per als dos plans del discurs i encara recorre a altres llengües que coneix per omplir els buits adquisitius en català (castellà: *lucha con* a la línia 4; francès, *chevai*, línia 2).

(2a) etapa. El procés de gramaticalització pròpiament dit s'inicia en la segona etapa, moment en què comença a emergir la morfologia de passat i, concretament, l'ús de les formes de passat perifràstic. La preeminència del passat perifràstic (el passat perfectiu) sobre l'imperfet cal atribuir-la a raons discursives i aspectuals. Des d'un punt de vista discursiu, cal tenir en compte que el primer pla és el més rellevant i, doncs, el primer que genera les formes que li són pròpies: les formes de passat perfectiu. Des d'un punt de vista aspectual, a més, cal afegir que el present comparteix amb l'imperfet l'aspecte imperfectiu, i és aquest paral·lelisme el que fa més estable l'ús del present per l'imperfet. Des d'aquesta perspectiva, l'ús del passat perifràstic no sols implica l'aparició de la morfologia de passat, sinó de la morfologia de passat associada a l'oposició aspectual: passat perfectiu enfront d'imperfet (expressat amb la forma neutra del present). Deixant de banda aquestes distincions, cal afegir que en el moment en què emergeix la morfologia de passat, els temps solen usar-se amb els valors més prototípics i, concretament, amb els valors en què el significat gramatical (el valor de cada temps) es veu reforçat pel significat del lexema verbal (l'aspecte lèxic) i pel context discursiu més escaient al temps (el pla de la narració). En el cas del passat perifràstic, el valor perfectiu d'aquest temps s'associa amb els verbs que designen

Harlig (1995, 1998). Vegeu Comajoan (2001) per una discussió de les classificacions.

25. En Daniel és un estudiant universitari nord-americà que en el moment de la investigació estava cursant estudis de màrqueting i castellà. La seva llengua primera és l'anglès i havia estudiat francès en l'ensenyament secundari i castellà en el secundari i a la universitat. Havia viatjat una vegada a Espanya (16 dies en total, 2 a Barcelona) i una a Costa Rica (10 dies).

26. Els codis per a la transcripció es basen en les transcripcions de CHILDES (Mac Whinney 1995). Es dedica una línia de text per a cada predicat verbal, les formes verbals van subratllades, # indica pausa, les anotacions entre [ ] es refereixen al material que tenen al davant, [=cast] es refereix a un fragment pronunciat en castellà, el material afectat per una anotació va marcat amb < >, //+ indica que el mot no s'acaba i que es reformula. Les abreviacions que fem servir són les següents: Pres: present, PasP: passat perifràstic, Imp: imperfet, Est: estat, Act: activitat, Rea: realització, Ass: assoliment, 1: primer pla del discurs, 2: segon pla del discurs.

27. Assumim que les formes que usa en Daniel són de present i no *formes bàsiques.* Dietrich *et al.* (1995) anomenen les formes no flexionades dels parlants de nivell baix *formes bàsiques* perquè són una espècie de formes coixí que utilitzen els aprenents indistintament de la persona a què es refereixen. Segurament que el fet que els nostres aprenents estaven en un context acadèmic –i no "natu-

situacions perfectament delimitades (les situacions tèliques) i amb les seqüències de caràcter narratiu, que reforcen igualment el caràcter delimitat de les situacions i que s'integren en el primer pla. Notem que la idea de "delimitació" que l'aprenent està codificant gramaticalment sota la forma del passat perifràstic assoleix en aquests contextos un altíssim grau de redundància, per tal com s'expressa per mitjans gramaticals (l'aspecte perfectiu), lèxics (la telicitat) i discursius (les seqüències narratives).

Aquesta situació es pot exemplificar amb el fragment de (8), corresponent a finals del cinquè mes d'aprenentatge:

(8) Daniel, Sant Jordi 5, mes 5;27

1. D: però #ahm# al mateix temps #ahm# el Sant Jordi #ahm# va arribar per rescatar a la princesa	PasP	Ass	1
2. D: i #ahm# va decidir #ahm# de luchar [=cast] amb el drac	PasP	Ass	1
3. D: #ahm# Sant Jordi #ahm# té una espina	Pres	Est	2
4. D: i #ahm# va #ahm# matar el drac	PasP	Rea	1

Per primer cop en aquest fragment narratiu, en Daniel fa servir tres formes de passat perifràstic i una de present. Cal notar que usa les formes de passat perifràstic en predicats tèlics (assoliments en les línies 1 i 2, una realització en la línia 4) i que el predicat atèlic (estatiu, línia 3) s'expressa amb una forma de present. A més a més, les formes de passat perifràstic en predicats tèlics es corresponen amb el primer pla del discurs i la forma de present en predicat atèlic amb el segon pla.

(3a) etapa. El procés de gramaticalització avança un grau més en el moment en què el passat perifràstic comença a combinar-se amb l'imperfet i a establir-se una clara distinció entre el temps (el present enfront dels temps de passat) i l'aspecte gramatical (el passat perifràstic enfront de l'imperfet). De manera semblant al que ocorria amb el passat simple en la segona etapa, l'ús de l'imperfet també es vincula als valors més prototípics d'aquest temps, de manera que el caràcter imperfectiu d'aquesta forma verbal tendeix a associar-se amb els verbs que reforcen lèxicament aquesta idea: els estats i les activitats, això és, les situacions atèliques. Així mateix, tendeix a vincular-se al segon pla de la narració, al pla que fa referència als fets secundaris i a les descripcions i, per tant, a les situacions no delimitades d'una manera precisa.

Això és el que s'observa en el fragment (9), corresponent a l'últim enregistrament de la llegenda, realitzada després de set mesos aproximadament des que en Daniel va començar a estudiar el català:

ral" com els aprenents de Dietrich *et al.* (1995)– i ja havien passat per l'experiència d'aprendre altres llengües estrangeres va influir en la ràpida emergència de la morfologia de present.

(9) Daniel, Sant Jordi 6, mes 7;10

1. D: però a la # ins//+ instant que #ah# el drac #ahm# #ahm# comença a acercar a la princesa	Pres	Ass	2
2. D: #ahm# va arribar un: un #ahm# un #ah#, sí, príncep	PasP	Ass	1

3. D: i el príncep #ahm# montá//+ montava #ahm# #ahm# el un #ahm# cavall #ah# blanc?	Imp	Act	2
4. D: i #ahm# el príncep #ahm# va deci//+ va decidir	Pasp	Ass	1
5. D: que va #ahm# lut//+ luchar? [=no hi ha a clara entre va i inf.] [=no hi ha r]?			
6. D: lluitar i matar #ahm# el drac per #ahm# la princesa			
7. D: el príncep #ahm# con [=cast] amb amb una, # una vegada #ahm# va esp//+ espinar?	PasP	Ass	1
8. L: va clavar			
9. D: oh! va clavar #ahm# el drac	Pasp	Ass	1

Els canvis respecte als anteriors fragments són evidents. En primer lloc, és un fragment més llarg i més complex des del punt de vista sintàctic (per exemple, hi ha més oracions subordinades). En segon lloc, en Daniel fa servir per primer cop formes de passat perifràstic (línies 2, 4, 7 i 9) i d'imperfet (línia 3), tot i que encara queda un residu del present (línia 1). Tal com prediuen les hipòtesis de l'aspecte i del discurs per als estadis inicials, les formes del passat perifràstic es troben en el predicats tèlics i en el primer pla, i la forma de l'imperfet, en un predicat atèlic (una actitivat) vinculat al segon pla. Notem, a més, que aquest fragment dóna plenament suport al procés de gramaticalització previst, ja que en la interllengua d'en Daniel el significat de passat s'està gramaticalitzant amb l'ajut del context discursiu, la informació lèxico-aspectual i la morfologia del passat.

(4a) etapa. El procés de gramaticalització es consolida quan els factors contextuals deixen de tenir un caràcter preeminent i quan els temps de passat comencen a usar-se en els contextos menys prototípics. Quant a l'aspecte lèxic, la gramaticalització implica un procés de generalització lèxica semblant al que es dóna en els processos diacrònics. Quant al discurs, igualment, implica un ús en contextos menys prototípics. Les dades dels fragments que hem analitzat d'en Daniel no indiquen que en Daniel hagi arribat a aquesta etapa i hagi gramaticalitzat del tot l'expressió de la temporalitat de passat, ja que encara no fa servir cap combinació no prototípica de morfologia, aspecte lèxic i pla del discurs.[28]

5.2. Els usos apropiats i no apropiats

Mitjançant l'anàlisi dels quatre fragments anteriors, s'ha pogut observar com la interllengua d'en Daniel evoluciona i incorpora noves formes verbals i que, a més a més, ho fa seguint un patró que té en compte la semàntica dels predicats i els plans del discurs. Hom podria adduir que, en realitat, el que fan els aprenents és copiar l'*input* amb què es troben, ja que en la llengua dels parlants nadius les combinacions prototípiques també són més freqüents que les no prototípiques –el que Andersen & Shirai (1996) anomenen *biaix distribucional en l'*input. Així doncs, els aprenents haurien de detectar en l'*input* les correlacions prototípiques i adoptar-les a la seva interllengua. Ara bé, el que diferencia els parlants nadius dels aprenents és que els primers tenen la capacitat de modificar les correlacions i utilitzar combinacions menys prototí-

28. Que no ho trobem als fragments que hem examinat no vol dir que a la seva interllengua no hi trobem *cap* exemple de combinació no prototípica. Vegeu Comajoan (2001) per més dades i anàlisis.

piques i, pel que hem vist en els exemples anteriors, els aprenents no són capaços d'utilitzar combinacions menys prototípiques. Per tal de comprovar l'anterior afirmació, presentem les dades d'ús de formes del passat perifràstic segons la categoria aspectual i el pla del discurs a la Taula 2. Per a cadascun dels sis participants de l'estudi de Comajoan (2001), es presenta el nombre (N) de formes de passat perifràstic i d'imperfet distribuïdes tenint en compte l'aspecte lèxic i pla del discurs i, a més a més, es dóna la proporció de les formes emprades en un context apropiat (Apr).[29] L'expressió *ús apropiat* es refereix a la utilització d'una forma de passat en el seu context apropiat, és a dir una forma perfectiva en un context perfectiu i una d'imperfectiva en un context imperfectiu, independentment de si la forma està ben formada o no.[30] Per exemple, en Daniel va utilitzar 9 formes del passat perifràstic en assoliments en el segon pla però cap en un context apropiat (indicat amb 9 i 0 a les columnes corresponents de la Taula 2). Les tres columnes finals de la dreta donen les dades agrupades per a tots els participants.

Taula 2. Ús de les formes de passat perifràstic i imperfet segons l'aspecte lèxic, el pla del discurs i l'ús apropiat.

	Daniel		Barbara		Robert		Julia		Sonia		Mark		Total		
	N	Apr	N	Apr	N	Apr	N	Apr	N	Apr	N	Apr	N	Apr	% Apr
Passat perifràstic															
Primer pla															
Est	4	4	19	19	11	11	1	1	0	—	0	—	35	35	100
Act	8	8	11	10	17	17	0	—	2	2	0	—	38	37	97
Rea	24	24	45	45	56	55	0	—	1	1	0	—	126	125	99
Ass	46	46	70	70	93	93	6	5	4	4	0	—	219	218	100
Segon pla															
Est	0	—	8	4	4	2	0	—	0	—	0	—	12	6	50
Act	0	—	3	1	2	1	0	—	0	—	0	—	5	2	40
Rea	0	—	8	2	3	1	0	—	0	—	0	—	11	3	27
Ass	9	0	10	1	8	2	0	—	1	1	0	—	28	4	14
Imperfet															
Primer pla															
Est	3	0	0	—	0	—	1	0	2	0	0	—	6	0	0
Act	2	1	0	—	0	—	0	—	1	0	0	—	3	1	33
Rea	5	0	1	0	1	0	2	0	0	—	0	—	9	0	0
Ass	4	2	3	0	1	0	6	0	4	0	0	—	18	2	11
Segon pla															
Est	8	8	28	28	29	29	6	6	3	1	0	—	74	72	97
Act	13	12	23	22	14	14	16	16	2	2	3	3	71	69	97
Rea	0	—	9	8	23	22	3	3	2	1	0	—	37	34	92
Ass	5	2	5	5	2	2	2	2	1	0	0	—	15	11	73

29. Només es donen els resultats de les narracions fetes a partir del vídeo de *Temps Moderns* i les històries il·lustrades. Vegeu Comajoan (2001) per als resultats de les converses.

30. Per exemple, formes com *compria* (en lloc de *comprava*) en un context imperfectiu o *[jo] va vam anar* (en lloc de *[jo] vaig anar*) en un context perfectiu es consideren d'ús apropiat, encara que mal formades.

A partir de les dades de la Taula 2, podem fer les següents observacions. Primer, pel que fa a les combinacions prototípiques, s'observa que les formes del passat perifràstic en el primer pla s'usen quasi sempre en un context apropiat: l'ús fluctua entre un 97% en les activitats i un 100% en els estats i assoliments. Les formes de l'imperfet en el segon pla s'usen en contextos apropiats sobretot en les activitats i estats (97%) i les realitzacions (92%), però en menys proporció en els assoliments (73%). Segon, pel que fa a les combinacions no prototípiques, s'observa que els aprenents tenen més problemes per a usar-les i que sovint s'equivoquen. Per exemple, en l'ús del passat perifràstic en el segon pla es pot veure com hi ha una gradació aspectual: l'ús del passat perifràstic en els predicats estatius (50%) és més alt que en els predicats amb activitats (40%) i amb realitzacions (27%) i assoliments (14%). En el cas de l'ús de l'imperfet en el primer pla, notem que l'ús apropiat és molt baix en general i que no hi ha una gradació aspectual. Així doncs, aquestes dades ens indiquen, per una banda, que els aprenents aprofiten la redundància aspectual i discursiva per a utilitzar les formes verbals i, d'altra banda, que en un nivell inicial produeixen combinacions no prototípiques però que no les utilitzen en un context apropiat. No cal veure aquests usos no apropiats com un fracàs, sinó més aviat al contrari, com a intents d'anar més enllà de les combinacions prototípiques i, per tant, com a símptomes del procés de gramaticalització en curs. Perquè els aprenents es trobin amb prou contextos on es puguin usar combinacions prototípiques és essencial que es creïn els contextos apropiats; per a això és imprescindible que els aprenents estiguin exposats a contextos rics des d'un punt de vista discursiu (Bardovi-Harlig 1998, 2000, Noyau 2002).

5.3. GRAMATICALITZACIÓ, PROTOTIPICITAT I LIMITACIONS COGNITIVES

Arribats a aquest punt és el moment de recapitular. La teoria de la gramaticalització que hem pres com a base teòrica sembla adequada per a explicar el procés d'adquisició en la mesura que permet relacionar tant els factors aspectuals com els factors discursius sense necessitat de fer prevaler els uns sobre els altres: els processos de gramaticalització parteixen de contextos altament redundants i és aquesta redundància la que justifica que intervinguin tant els factors lèxics (l'aspecte lèxic) com els pragmàtico-discursius (els plans del discurs). A més a més, l'aplicació de la teoria de la gramaticalització a l'adquisició de segones llengües ens permet aprofundir en la relació entre diacronia i ontogènia. Recordem que Slobin (1994, 2002, 2004) reconeix que hi ha clars paral·lelismes en el procés d'adquisició del llenguatge infantil i la variació diacrònica, però nega que hi hagi una relació de *causalitat* entre els canvis que es produeixen en l'adquisició del llenguatge infantil i la variació diacrònica (Slobin 1994: 128). Segons aquest autor, la coincidència entre la gramaticalització ontogènica i la diacrònica es deu a processos diferents. Pel que fa als infants, el procés de gramaticalització a partir de feixos de característiques específiques (per exemple, telicitat, primer pla i perfectivitat) està motivat per factors cognitius, és a dir, el desenvolupament cognitiu dels infants els

predisposa a fixar-se inicialment en situacions "simples, naturals i accessibles" (Slobin 1994: 128). D'altra banda, segons Slobin (1994), en els processos de gramaticalització els adults no tenen aquestes limitacions cognitives, puix que ja han desenvolupat el coneixement conceptual i lingüístic i el que fan és aprofitar-se dels mecanismes metafòrics i metonímics per estendre els significats bàsics, és a dir, segueixen procediments de gramaticalització basats en la pragmàtica.

Pel que fa al procés d'adquisició d'una segona llengua per part d'adults –al qual Slobin no fa referència– no es pot adduir que les limitacions cognitives siguin idèntiques a les dels infants, però sí que presenten un cert paral·lelisme, ja que el procés d'aprenentatge d'una segona llengua, com qualsevol procés d'aprenentatge, sol partir d'allò més simple, natural i accessible i, afegim nosaltres, d'allò més redundant i recursiu. D'acord amb aquesta perspectiva, es pot explicar fàcilment que els aprenents adults de segones llengües no siguin capaços de detectar, en els estadis inicials, els usos pragmàtics més marcats (per exemple, les combinacions de morfologia imperfectiva amb predicats tèlics, els usos pragmàtics de l'imperfet) i es limiten a les combinacions més accessibles i redundants i, per tant, a les més prototípiques.

En aquesta línia argumentativa, és convenient fer referència a un interessant treball d'Andersen (2002), en què s'interroga sobre les limitacions esmentades i apunta tres explicacions possibles per a justificar l'ús de combinacions prototípiques en els primers estadis d'adquisició. La primera hipòtesi es basa en la idea que els aprenents es refien massa de l'alta freqüència de combinacions prototípiques en l'*input* i es deixen dur per tal distribució a l'hora d'adquirir una nova llengua. La segona hipòtesi assumeix que tant els aprenents adults com els parlants nadius tenen una predisposició cap a combinacions prototípiques a causa de mecanismes de percepció i conceptualització, els quals són absoluts en el cas dels primers estadis d'adquisició d'una segona llengua per part d'adults. Finalment, la tercera hipòtesi combina les dues anteriors i postula que la formació i ús de prototipus forma part de la naturalesa humana i que els aprenents quan adquireixen una nova llengua i han de formar combinacions de significat-forma assignen significats prototípics a les noves formes i que infereixen el significat de les formes a partir de la freqüència en l'*input*. Segons aquesta tercera hipòtesi, el paper del discurs és central ja que la freqüència i les combinacions prototípiques només es podran detectar mitjançant l'exposició a material discursiu. Andersen (2002), igual que en les seves obres anteriors,[31] planteja que el procés de gramaticalització en una segona llengua s'explica per una sèrie de principis cognitius motivats pel discurs. Els principis cognitius en aprenents de segones llengües no són pas els mateixos que en aprenents de primeres llengües ja que si bé en el cas de l'adquisició del llenguatge infantil s'ha adduït que els infants abans d'adquirir la distinció cognitiva entre present i passat adquireixen la distinció entre resultat i procés (Antinucci & Miller 1976), aquestes distincions ja solen estar adquirides en el cas dels aprenents adults. Les limitacions cognitives dels aprenents adults fan referència a l'associació congruent de formes i significats segons els prototipus. Ara bé, com que els parlants nadius també fan servir aquestes combinacions, Andersen (2002) conclou que la necessitat de distingir entre la

31. Vegeu Andersen (1993, 1994), Andersen & Shirai (1994) i Shirai & Andersen (1995).

informació principal i la informació de suport és la causant de l'ús i adquisició del sistema de temps i aspecte verbals, amb la diferència que els aprenents al principi estan sotmesos a versions més estrictes de la prototipicalitat que els parlants nadius. Reconduint l'argumentació cap al nostre terreny, podem afirmar que els aprenents perceben i codifiquen amb més facilitat els contextos en què el valor gramatical (de naturalesa abstracta) es veu reforçat per factors lèxics (de naturalesa més concreta i aprehensible) i per factors pragmàtico-discursius (inherents a qualsevol interacció lingüística); això és, codifiquen els contextos que tenen un caràcter més prototípic i, al mateix temps, els que tenen una major freqüència d'ús i resulten més naturals i aprehensibles.

6. CONCLUSIÓ

La gramaticalització històrica i l'adquisitiva són dos processos paral·lels de codificació i de fixació de determinats aspectes gramaticals. Els estadis inicials de gramaticalització, tant en l'àmbit històric com en l'adquisitiu, es produeixen en contextos molt específics en els quals es produeix un alt grau de redundància, de manera que el valor gramatical que s'està codificant apareix reforçat per factors diferents (lèxics, discursius, etc.). Pel que fa a l'adquisició dels temps de passat, el caràcter perfectiu del passat perifràstic es codifica fonamentalment a partir d'oracions vinculades al primer pla de la narració (el pla que fa referència a situacions delimitades i ordenades cronològicament) i a partir de predicats tèlics (els que designen situacions amb un límit intrínsec). Per contra, el caràcter imperfectiu de l'imperfet es codifica bàsicament a partir d'oracions vinculades al segon pla (el pla de les descripcions, explicacions, la modalitat irreal, etc.) i a partir de predicats atèlics.

La teoria de la gramaticalització permet incorporar d'una manera natural les dues hipòtesis principals desenvolupades per a explicar l'adquisició de temps verbals: la hipòtesi del discurs (que es basa en l'associació de les formes perfectives al primer pla i de les imperfectives al segon) i la hipòtesi aspectual (que es basa en l'associació de les formes perfectives als predicats tèlics i de les imperfectives als atèlics).

Per concloure, ens sembla que la teoria de la gramaticalització és útil precisament perquè posa èmfasi en la relació entre el que és cognitiu i l'ús del llenguatge per donar compte del procés d'adquisició de llengües primeres i segones i de l'evolució diacrònica del llenguatge. En tots tres casos, les categories gramaticals s'han de concebre com a mecanismes que emergeixen a partir de l'ús del llenguatge (pragmàtica) en interacció (discurs), primer en combinacions prototípiques de forma-significat (les més redundants i accessibles) i més tard en combinacions perifèriques.

LLORENÇ COMAJOAN
Middlebury College
MANUEL PÉREZ SALDANYA
Universitat de València

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

AHLQVIST, A. ed. (1982) *Papers from the 5th International Conference on Historical Linguistics*, Amsterdam, Benjamins.

ANDERSEN, R. W. (1986) «El desarrollo de la morfología verbal en el español como segundo idioma» dins MEISEL ed. (2001), pp. 115-138.

— (1989) «La adquisición de la morfología verbal», *Lingüística* 1, pp. 90-142.

— (1991) «Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition» dins FERGUSON & HUEBNER eds. (1991), pp. 305-324.

— (1993) «Four operating principles and input distribution as explanations for underdeveloped and mature morphological systems» dins HYLTENSTAM & VIBORG eds. (1993), pp. 309-339.

— (1994) «The insider's advantage» dins GIACALONE RAMAT & VEDOVELLI eds. (1994), pp. 1-26.

— (2002) «The dimensions of pastness» dins SALABERRY & SHIRAI eds. (2002), pp. 79-106.

ANDERSEN, R. W. & Y. SHIRAI (1994) «Discourse motivations for some cognitive acquisition principles», *Studies in Second Language Acquisition* 16, pp. 135-156.

ANDERSEN, R. W. & Y. SHIRAI (1996) «The primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin-creole connection» dins RITCHIE & BHATIA eds. (1996), pp. 527-570.

ANTINUCCI, F. & R. MILLER (1976) «How children talk about what happened», *Journal of Child Language* 3, pp. 169-189.

BARDOVI-HARLIG, K. (1992) «The telling of a tale: Discourse structure and tense use in learner's narratives» dins BOUTON & KACHRU eds. (1992), pp. 144-161.

— (1994) «Anecdote or evidence? Evaluating support for hypotheses concerning the development of tense and aspect» dins GASS, COHEN & TARONE eds. (1994), pp. 41-60.

— (1995) «A narrative perspective on the development of the tense/aspect system in second language acquisition», *Studies in Second Language Acquisition* 17, pp. 263-291.

— (1998) «Narrative structure and lexical aspect: Conspiring factors in second language acquisition of tense-aspect morphology», *Studies in Second Language Acquisition* 20, pp. 471-508.

— (1999b) «From morpheme studies to temporal semantics», *Studies in Second Language Acquisition* 21, pp. 341-382.

— (2000) *Tense and aspect in second language acquisition: Form, meaning, and use*, Malden, Blackwell.

BARDOVI-HARLIG, K. & D. REYNOLDS (1995) «The role of lexical aspect in the acquisition of tense and aspect», *TESOL Quarterly* 29, pp. 107-131.

BEL, A. (2001) *Teoria lingüística i adquisició del llenguatge. Anàlisi comparada dels trets morfològics en català i en castellà*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans

BERENSTAIN, S. & J. BERENSTAIN (1974) *The Berenstain Bears' New Baby*, Nova York, Random House.

BERGSTRÖM, A. (1995) *The expression of past temporal reference by English-speaking learners of French*. Tesi doctoral no publicada, Pennsylvania State University, State College.

BICKERTON, D. (1990) *Language and species*, Chicago, University of Chicago Press.

BLOOM, L., K. LIFTER & J. HAFITZ (1980) «Semantics of verbs and the development of verb inflection in child language», *Language* 56, pp. 386-412.

BONNOTTE, I., A. KAIFER, M. FAYOL & I. IDIAZABAL-GORROCHATEGUI (1993) «Rôle des types de procès et du co-texte dans l'emploi des formes verbales de la narration», *Langue Française* 93, pp. 81-101.

BOSQUE, I. & V. DEMONTE (1999) dirs. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid, Espasa.

BOUTON, L. & Y. KACHRU eds. (1992) *Pragmatics and language learning, Monograph*, vol. 3, Urbana-Champaign, Division of English as an International Language.

BRONCKART, J. P. & H. SINCLAIR (1973) «Time, tense, and aspect», *Cognition* 2, pp. 107-130.

BYBEE, J. & D. SLOBIN (1982) «Why small children cannot change language on their own: Suggestions from the English past tense» dins AHLQVIST ed. (1982), pp. 29-37.

BYBEE, J., R. PERKINS & W. PAGLIUCA (1994) *The evolution of grammar. Tense, aspect, and modality in the languages of the world*, Chicago, University of Chicago Press.

CHAPLIN, C. (productor i director). (1936) *Modern Times*, «Temps moderns» [cinta de vídeo].

CHOMSKY, N. (1995) *The minimalist program*, Cambridge, MA, MIT Press.

CLEMENTS, J. C. (1985) *Verb classification and verb class change in Spanish*, Universitat de Washington, Tesi doctoral no publicada.

COMAJOAN, Ll. (2001) *The acquisition of Catalan L2 past morphology: Evidence for the aspect and discourse hypotheses*. Tesi doctoral no publicada, Indiana University, Bloomington.

CORTÉS, M. & I. VILA (1991) «Uso y función de las formas temporales en el habla infantil», *Infancia y Aprendizaje* 53, pp. 17-43.

DAHL, Ö. (1985) *Tense and aspect systems*, Nova York, Blackwell.

DECHERT, H. W. ed. (1990) *Current trends in European second language acquisition research*, Filadèlfia, Multilingual Matters.

DEPRAETERE, I. (1996) «Foregrounding in English relative clauses», *Linguistics* 34, pp. 699-731.

DÍAZ, L. & C. PÉREZ eds. (1997) *Views on the acquisition and use of a second language, EUROSLA'7 Proceedings*, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra.

DIETRICH, R., W. KLEIN & C. NOYAU (1995) *The acquisition of temporality in a second language*, Filadèlfia, Benjamins.

DITTMAR, N. (1992) «Grammaticalization in second language acquisition», *Studies in Second Language Acquisition* 14, pp. 249-257.

DRY, H. A. (1981) «Sentence aspect and the movement of narrative time», *Text* 1, pp. 233-240.

— (1983) «The movement of narrative time», *Journal of Literary Semantics* 12, pp. 19-53.

EXTRA, G. & M. MITTNER eds. (1984) *Studies in second language acquisition by adult immigrants: Proceedings of the ESF/AILA Symposium held on the 9th of August 1984 in Brussels*, Tilburg, Tilburg University.

FERGUSON, C. A. & T. HUEBNER eds. (1991) *Second language acquisition and linguistic theories*, Amsterdam, Benjamins.

FLEISCHMAN, S. (1985) «Discourse functions of tense-aspect oppositions in narrative: Toward a theory of grounding», *Linguistics* 23, pp. 851-882.

— (1990) *Tense and narrativity: From medieval performance to modern fiction*, Austin, University of Texas Press.

GARCÍA FERNÁNDEZ (1998) *El aspecto gramatical en la conjugación*, Madrid, Arco/Libros.

GASS, S., A. COHEN & E. TARONE eds. (1994) *Research methodology in second language acquisition*, Hillsdale, Erlbaum.

GEORGAKOPOULOU, A. & D. GOUTSOS (1997) *Discourse analysis: An introduction*, Edinburg, Edinburgh University Press.

— (1992) «Grammaticalization processes in the area of temporal and modal relations», *Studies in Second Language Acquisition* 14, pp. 297-322.

— (1995) «Iconicity in grammaticalization processes» dins SIMONE ed. (1995), pp. 119-139.

— (2002). «How do learners acquire the classical three categories of temporality?» dins SALABERRY & SHIRAI eds. (2002), pp. 221-248.

GIACALONE RAMAT, A. & M. VEDOVELLI eds. (1994) *Italiano lingua seconda/lingua straniera. Atti del XXVI Congresso della società di linguistica italiana*, Roma, Bulzoni.

GIVÓN, T. (1979) *On understanding grammar*, Nova York, Academic.

— (1984) *Syntax: A functional-typological introduction*, vol. 1, Filadèlfia, Benjamins.

— (1995) *Functionalism and grammar*, Filadèlfia, Benjamins.

GIVÓN, T. ed. (1979) *Syntax and semantics: Discourse and syntax*, Nova York, Academic

GIVÓN, T. & B. F. MALLE eds. (2002) *The evolution of language out of pre-language*, Amsterdam, Benjamins.

GÜELL, L. (1998) *La adquisición del tiempo verbal en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Universitat Autònoma de Barcelona, Tesi doctoral no publicada.

HAIMAN, J. (1994) «Ritualization» dins PAGLIUCA ed. (1998), pp. 3-28.

HASBÚN, L. (1995) *The role of lexical aspect in the acquisition of the tense/aspect system in L2 Spanish.* Tesi doctoral no publicada, Indiana University, Bloomington.

HAVU, J. (1997) *La constitución del sintagma verbal en el español moderno*, Helsinki, Academia Scientiarum Fennica.

HEINE, B., U. CLAUDI & F. HÜNNEMEYER (1991) *Grammaticalization: A Conceptual Framework*, Chicago, University of Chicago Press.

HOPPER, P. & E. C. TRAUGOTT (1993) *Grammaticalization*, Nova York, Cambridge University Press.

HOPPER, P. (1979). «Aspect and foregrounding in discourse» dins GIVÓN ed. (1979), pp. 213-241.

— (1987) «Emergent Grammar», *Berkeley Linguistic Society, Papers of the Thirteenth Annual Meeting*, pp. 139-157.

— (1991) «On some Principles of Grammaticalization» dins TRAUGOTT & HEINE eds. (1991), pp. 17-35.

HOPPER, P. & S. THOMPSON (1980) «Transitivity in grammar and discourse», *Language* 56, pp. 251-299.

HOPPER, P. & S. THOMPSON (1984) «The discourse basis for lexical categories in universal grammar», *Language* 60, pp. 703-652.

HOUSEN, A. (1994) «Tense and aspect in second language acquisition: The Dutch interlanguage of a native speaker of English» dins VET & VETTERS eds. (1994), pp. 257-291.

— (1997) «Inherent semantics versus discourse-pragmatics in the L2-development of tense-aspect» dins DÍAZ & PÉREZ eds. (1997), pp. 299-312.

— (1998) «Facteurs semantico-conceptuels et discursivo-fonctionnels dans le développement des systèmes temporo-aspectuels: Aperçu de l'acquisition de l'anglais comme langue étrangère» dins VOGELEER, BORILLO, VETTERS & VUILLAUME eds. (1998), pp. 257-279.

HYLTENSTAM, K. & A. VIBORG eds. (1993) *Progression and regression in language*, Nova York, Cambridge University Press.

KLEIN, W. & C. PERDUE (1997) «The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)», *Second Language Research* 13, pp. 301-347.

KLEIN, W. (1986) *Second language acquisition*, Nova York, Cambridge University Press.

— (1993) «The acquisition of temporality in a second language» dins PERDUE ed. (1993), pp. 173-118.

— (1994a) «Learning how to express temporality in a second language» dins GIACALONE RAMAT & VEDOVELLI eds. (1994), pp. 227-248.

— (1994b) *Time in language*, Nova York, Routledge.

KURYŁOWICZ, J. (1965 [1975]) «The evolution of grammatical categories», *Esquisses linguistiques II*, pp. 38-54.

LABOV, W. (1972) *Language in the inner city: Studies in the Black English Vernacular*, Filadèlfia, University of Pennsylvania Press.

LAFFORD, B. (1996) «*The development of tense/aspect relations in L2 Spanish narratives: Evidence to test competing hypotheses*». Ponència presentada al 16th Annual Second Language Research Forum, Arizona State University, Tempe.

LANGER, J., S. T. PARKER & C. MILBRATH eds. (2004) *Biology and knowledge revisited: From neurogenesis to psychogenesis*, Mahwah, Erlbaum, en premsa.

LI, P. & Y. SHIRAI (2000) *The acquisition of lexical and grammatical aspect*, Nova York, Mouton de Gruyter.

LÓPEZ-ORTEGA, N. (2000) «Tense, aspect, and narrative structure in Spanish as a second language», *Hispania* 83, pp. 488-502.

MACWHINNEY, B. (1995) *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*, Mahwah, Erlbaum.

MADORELL, J. M. (1989) «Jep i Fidel», *Cavall Fort* 646, p. 32.

MAS, M., J. MELCION, R. ROSANAS & M. H. VERGÉS (1991) *Curs de català per a estrangers: Digui Digui*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

MEILLET, A. (1912 [1958]) «L'évolution des formes grammaticales», *Linguistique historique et linguistique générale*, Champion, París, pp. 159-174.

MEISEL, J. (1987) «Reference to past events and actions in the development of natural language acquisition» dins PFAFF ed. (1987), pp. 206-224.

MEISEL, J. ed. (2001), *Adquisición de lenguaje/Aquisição da linguagem*, Frankfurt, Vervuert.

MIGUEL, E. de (1999) «El aspecto léxico» dins BOSQUE & DEMONTE dirs., *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid, Espasa, cap. 46.

NEWMEYER, F. (1998) *Language form and language function*, Cambridge, MA, MIT Press.

NOYAU, C. (1984) «The development of means for temporality in French by adult Spanish-speakers: Linguistic devices and communicative capacities» dins EXTRA & MITTNER eds. (1984), pp. 113-137.

— (1990) «The development of means for temporality in the unguided acquisition of L2: Cross-linguistic perspectives» dins DECHERT ed. (1990), pp. 143-170.

— (1998) «Referencia temporal y estructuración del discurso narrativo en la lengua no materna» dins PUJOL MERCHE, NUSSBAUM & LLOBERA eds. (1998), pp. 32-39.

— (2002) «Temporal relations in learner varieties: Grammaticalization and discourse construction» dins SALABERRY & SHIRAI eds. (2002), pp. 107-128.

PAGLIUCA, W. ed. (1998) *Perspectives on Grammaticalization*, Amsterdam, Benjamins.

PERDUE, C. ed. (1993) *Adult language acquisition: Cross-linguistic perspectives.* Vol. 2: *The results*, Nova York, Cambridge University Press.

PERDUE, C. & W. KLEIN (1992) «Why does the production of some learners not grammaticalize?», *Studies in Second Language Acquisition* 14, pp. 259-272.

PÉREZ SALDANYA, M. (1998) *Del llatí al català. Morfosintaxi verbal històrica*, València, Publicacions de la Universitat de València.
— (2002) «Les relacions temporals i aspectuals» dins SOLÀ, LLORET, MASCARÓ & PÉREZ SALDANYA dirs. (2002), vol. 2, cap. 22.
PFAFF, C. (1992) «The issue of grammaticalization in early German second language», *Studies in Second Language Acquisition* 14, pp. 273-296.
PFAFF, C. W. ed. (1987) *First and second language acquisition processes*, Cambridge, Newbury House
PUIG, P. & R. MONRÓS (1989) «El màgic», *Cavall Fort*, 647, p. 21.
PUJOL MERCHE, M., L. NUSSBAUM & M. LLOBERA eds. (1998) *Adquisición de lenguas: perspectivas actuales en Europa*, Madrid, Edelsa
REINHART, T. (1984) «Principles of gestalt perception in the temporal organization of narrative texts», *Linguistics* 22, pp. 779-809.
RITCHIE, W. C. & T. K. BHATIA eds. (1996) *Handbook of second language acquisition*, San Diego, Academic Press.
ROBISON, R. E. (1990) «The primacy of aspect: Aspectual marking in English interlanguage», *Studies in Second Language Acquisition* 12, pp. 315-330.
— (1995) «The aspect hypothesis revisited: A cross-sectional study of tense and aspect marking in interlanguage», *Applied Linguistics* 16, pp. 344-370.
SALABERRY, R. (1999) «The development of past tense verbal morphology in classroom L2 Spanish», *Applied Linguistics* 20, pp. 151-178.
— (2000) *The development of past tense morphology in L2 Spanish*, Filadèlfia, Benjamins.
SALABERRY, R. & Y. SHIRAI eds. (2002) *The L2 acquisition of tense-aspect morphology*, Filadèlfia, Benjamins.
SHIRAI, Y. (2002) «The prototype hypothesis of tense-aspect acquisition in second language» dins SALABERRY & SHIRAI eds. (2002), pp. 455-478.
SHIRAI, Y. & R. ANDERSEN, R. (1995) «The acquisition of tense-aspect morphology: A prototype account», *Language* 71, pp. 743-762.
SHIRAI, Y., D. SLOBIN & R. WEIST (1998) «Introduction to the acquisition of tense-aspect morphology», *First Language* 54, pp. 245-253.
SIMONE, R. ed. (1995) *Iconicity in language*, Filadèlfia, Benjamins.
SKIBA, R. & N. DITTMAR (1992) «Pragmatic, semantic, and syntactic contraints and grammaticalization», *Studies in Second Language Acquisition* 14, pp. 323-349.
SLABAKOVA, R. & S. MONTRUL (2002) «On viewpoint aspect interpretation and its L2 acquisition: A UG perspective» dins SALABERRY & SHIRAI eds. (2002), pp. 363-396.
SLOBIN, D. (1994) «Talking perfectly: Discourse origins of the present perfect» dins PAGLIUCA, W. ed., *Perspectives on grammaticalization*, Amsterdam, Benjamins, pp. 119-133.

— (2002) «Language evolution, acquisition and diachrony: Probing the parallels» dins GIVÓN, T. & B. F. MALLE eds. *The evolution of language out of pre-language*, Amsterdam, Benjamins, pp. 375-392.

— (2004) «From ontogenesis to phylogenesis: What can child language tells us about language evolution?» dins LANGER, J., S. T. PARKER & C. MILBRATH eds. *Biology amd knowledge revisited: From neurogenesis to psychogenesis*, Mahwah, Erlbaum.

SMITH, C. (1997) *The parameter of aspect*, 2a edició, Boston, Kluwer.

SOLÀ, J., M. R. LLORET, J. MASCARÓ i M. PÉREZ SALDANYA dirs. (2002) *Gramàtica del català contemporani*, , 3 vols., Barcelona, Empúries

STUTTERHEIM, VON C. & W. KLEIN (1987) «A concept-oriented approach to second language studies» dins PFAFF ed. (1987), pp. 191-205.

TRAUGOTT, E. C. & B. HEINE eds. (1991) *Approaches to Grammaticalization*, vol. I, Amsterdam, Benjamins.

TRAUGOTT, E. C. & E. KÖNIG (1991) «The Semantics-pragmatics of Grammaticalization Revisited» dins TRAUGOTT & HEINE eds. (1991), pp. 189-218.

TRAUGOTT, E. C. (1995) «Subjectification in Grammaticalisation» dins WRIGHT & STEIN eds. (1995), pp. 31-54.

VENDLER, Z. (1967) *Linguistics in Philosophy*, Cornell, Cornell University Press.

VET, C. & C. VETTERS eds. (1994) *Tense and aspect in discourse*, Nova York, Mouton de Gruyter.

VINYES, J. & F. RIFÀ (1986) *La llegenda de Sant Jordi*, Barcelona, La Galera.

VOGELEER, S., A. BORILLO, C. VETTERS & M. VUILLAUME eds. (1998) *Temps et discours*, Leuven, Peeters

WEIST, R. (2002) «The first language acquisition of tense and aspect: A review» dins SALABERRY & SHIRAI eds. (2002), pp. 21-78.

WRIGHT, S. & D. STEIN eds. (1995) *Subjectivity and Subjectivisation*, Nova York, Cambridge University Press.

ZIEGELER, D. (1997) «Retention in ontogenetic and diachronic grammaticalization», *Cognitive Linguistics* 8, pp. 207-241.

y

LLUÏSA GRÀCIA,
ELISABET SERRAT

IMMIGRACIÓ I ADQUISICIÓ DE SEGONES LLENGÜES: UNA APROXIMACIÓ ALS ERRORS EN LA MORFOLOGIA VERBAL*

1. INTRODUCCIÓ: LA SITUACIÓ LINGÜÍSTICA ACTUAL A CATALUNYA

La situació lingüística actual a Catalunya és notablement diferent de la que hi havia fa uns anys, quan, per exemple, ensenyar català a no catalanoparlants volia dir, gairebé sempre, ensenyar català a castellanoparlants. Com a conseqüència de l'arribada a Catalunya de persones provinents de molts països diferents, el ventall de llengües que s'hi parlen ha augmentat considerablement. És impossible saber quantes són perquè no hi ha dades sobre les llengües maternes d'aquestes persones. L'únic indici que ens podria servir és el seu país d'origen, però aquesta dada ens diu ben poca cosa. Els motius del valor restringit que té saber el país de procedència per deduir quina és la llengua parlada tenen a veure amb la no correspondència entre país i llengua. D'una banda, en la immensa majoria de països del món es parla més d'una llengua, de vegades moltes, i aquest és el cas de molts països d'origen dels immigrants que han vingut a Catalunya (Índia: 386; Xina: 200; Filipines: 168; Rússia: 99; Pakistan: 68; Senegal: 36).[1] D'altra banda, una mateixa llengua sovint és parlada en més d'un país (àrab: Marroc, Algèria, Mauritània, Mali, etc.; soninké: Senegal, Gàmbia, Mali, Mauritània, etc.; wòlof: Senegal, Gàmbia, Mauritània, etc.; panjabi: Pakistan, Índia, etc.).

Així, doncs, les úniques vies que tenim per saber quines són realment les llengües parlades pels immigrants ens vénen dels centres d'ensenyament (escoles, instituts, centres d'adults, etc.) i d'organitzacions no governamentals que atenen aquestes

* Part d'aquest treball ha estat possible gràcies als convenis amb el Departament de Benestar i Família de la Generalitat de Catalunya per a la realització d'uns estudis sobre les llengües dels immigrants, a dos ajuts del DURSI (2001SGR/00288 i 2001SGR/00289) i a un del Ministerio de Ciencia y Tecnología (BFF2000-1307-C03-03). Agraïm la col·laboració dels becaris del *Gabinet d'Assessorament Lingüístic per a la Immigració* de la Universitat de Girona, que han fet les entrevistes i les han transcrites, i, molt especialment, la de M. Orozco i C. Molas, que ens han ajudat en la codificació d'aquestes transcripcions.

1. Les dades sobre el nombre de llengües que es parlen als diversos països provenen de Grimes & Grimes (eds.) (2000).

comunitats. Però no és fàcil de saber, perquè aquestes institucions no sempre tenen la informació que nosaltres necessitaríem, entre d'altres coses perquè sovint és difícil que les persones de certes comunitats et "confessin" quina és la seva llengua materna: molt sovint insisteixen que és la llengua oficial del país. Per exemple, la majoria dels filipins solen dir que la seva llengua és el tagal, encara que en realitat en parlin una altra; algunes persones procedents de l'Àfrica subsahariana diuen que parlen "la llengua d'allà", però els costa dir-te el nom de la llengua, i alguns berberòfons afirmen que la seva llengua és l'àrab.

En qualsevol cas, sí que podem tenir una idea, encara que no sigui del tot exacta, de quines llengües es parlen avui a Catalunya. A continuació donem una llista que inclou algunes de les llengües més parlades (excloses les d'Europa occidental). Per a cada una, donem alguns dels possibles països d'origen dels immigrants i, entre parèntesis, el nombre d'immigrants d'aquests països que viuen a Catalunya:[2]

Taula 1. Llengües, països de procedència i nombre d'immigrants de cada país

llengua	***Països de procedència i nombre d'immigrants a Catalunya***
àrab	Marroc (103211), Algèria (3809), Mauritània (1165)
tamazig	Marroc (103211), Algèria (3809), Mauritània (1165)
xinès	Xina (14891)
panjabi	Pakistan (10635), Índia (3418)
urdu/hindi	Pakistan (10635), Índia (3418)
soninké	Mali (1296), Senegal (4694), Gàmbia (8916), S. Leone (143)
mandinga	Senegal (4694), Gàmbia (8916)
wòlof	Senegal (4694), Gàmbia (8916), Mauritània (1165)
fula	Senegal (4694), Gàmbia (8916), Mauritània (1165),
tagal	Filipines (5940)
romanès	Romania (4757)
ucraïnès	Ucraïna (3193)
rus	Rússia (2397)
japonès	Japó (1290)
polonès	Polònia (1459)
bambara	Mali (1296)
bengalí	Bangladesh (1216)
búlgar	Bulgària (1288)

La situació lingüística de Catalunya que acabem de presentar suposa un augment notable de persones que aprenen el català (o el castellà) la primera llengua de les quals és tipològicament molt diferent de les romàniques. Les diferències gramaticals entre les llengües de partida fan que el procés d'aprenentatge de la L2 en aquests parlants també presenti diferències i, en part, aquestes són una conseqüència de la influència de la L1 en una L2 distant des del punt de vista gramatical. Encara que, com comentarem a continuació, no totes les dificultats en l'aprenentatge de la L2 deriven de la influència de la L1 (vg. Perdue 1993, Ritchie & Bhatia 1996 i Maruny & Molina 2001), en aquest treball nosaltres ens centrarem fonamentalment en aquestes possibles influències de la L1.

2. Les dades sobre el nombre d'immigrants per països provenen del *Ministerio del Interior* i corresponen al 31 de desembre de 2002. En alguns casos, hem tingut en compte la llengua oficial perquè no hem pogut saber les llengües dels parlants (Filipines – tagal). En el cas del xinès, hem considerat el xinès com una sola llengua, però seria més adequat dividir-lo en llengües diferents, perquè els "dialectes" són prou diferents perquè es puguin considerar llengües independents; nos-.altres no ho hem fet perquè tampoc no sabem quines són les que parlen els xinesos que viuen a Catalunya.

L'objectiu d'aquest article, doncs, és presentar alguns exemples de la influència de la L1 en l'aprenentatge del català. Concretament, ens centrarem en les dificultats de parlants d'àrab, de soninké i de xinès per adquirir la flexió verbal del català.[3] Hem triat aquestes tres llengües perquè l'estructura morfològica del xinès i la del soninké són molt diferents de la del català: la flexió verbal en xinès és nul·la i en soninké queda reduïda a dues formes; la de l'àrab, en canvi, és molt rica i distingeix diverses categories (nombre, persona, gènere, aspecte, mode, etc.), però el sistema per fer la flexió sobre l'arrel és força diferent del que fa servir el català.

La resta del treball s'organitza de la manera següent: en primer lloc exposarem algunes nocions generals sobre l'adquisició de les segones llengües i sobre la influència que hi pot tenir la L1. A continuació, ens centrarem en la flexió verbal: primer explicarem el funcionament de la flexió verbal en les tres L1 i les principals diferències amb la del català, i després analitzarem els errors detectats en la parla catalana d'algunes persones d'aquestes comunitats lingüístiques i veurem fins a quin punt es poden relacionar amb la seva L1 i fins a quin punt poden estar condicionades per altres factors. Finalment, presentarem algunes conclusions de l'estudi.

2. L'ADQUISICIÓ DE SEGONES LLENGÜES I LA INFLUÈNCIA DE LA L1

Com ja hem avançat, són diversos els factors que poden influir en l'adquisició d'una segona llengua: la llengua de l'aprenent en comparació amb la L2, les seves similituds i diferències; l'edat dels aprenents; les necessitats comunicatives en la L2; les actituds cap a la segona llengua i els seus parlants; la motivació per adquirir la L2; l'exposició a la llengua (tipus i quantitat d'*input*) i la interacció social a través de la L2. També s'ha observat la influència d'altres factors, tot i que podrien considerar-se menys determinants, com la capacitat cognitiva de l'aprenent, les característiques de la seva personalitat o el seu coneixement metalingüístic.

Donat que en aquest estudi ens interessa el primer dels factors esmentats, seguidament revisarem breument les aproximacions al tema de la influència de la primera llengua en l'adquisició d'una altra. També, com que es tracta d'un aspecte íntimament relacionat amb l'anterior, farem referència a les metodologies d'estudi que s'han utilitzat per estudiar aquesta qüestió.

En l'estudi de l'aprenentatge de segones llengües, les primeres aproximacions de tipus descriptiu van observar que diverses característiques de la parla dels aprenents d'una L2 s'assemblaven a les de la primera llengua. Aquestes observacions van portar a assumir que la L1 tenia una importància essencial en l'aprenentatge de la L2. Des d'aquest punt de vista (per exemple, Lado 1957), que es perllonga des dels anys 40 fins a finals dels anys 60 del segle passat, es considerava que quan les estructures de dues llengües fossin similars, es produiria una transferència positiva i es facilitaria l'aprenentatge. Quan les dues llengües fossin diferents, en canvi, es considerava que es donaria una transferència negativa o interferència i que l'aprenentatge es dificultaria i

3. Tot i que ens basem en el català, una de les entrevistes que hem analitzat és en castellà. En qualsevol cas, però, els tipus d'errors dels aprenents de castellà són molt similars als dels que aprenen català, perquè les dues llengües romàniques són semblants pel que fa al sistema de flexió verbal.

s'observarien errors. Tanmateix, les investigacions en aquesta línia van mostrar que allò més similar entre les llengües no sempre era allò més fàcil d'aprendre i que les diferències entre les llengües tampoc no donaven lloc necessàriament a una major dificultat en l'aprenentatge.

Cap a finals dels anys seixanta (per exemple, Corder 1967), les crítiques a aquesta aproximació, tant de tipus teòric com empíric, van donar pas a un altre punt de vista que minimitzava el paper de la L1 en l'adquisició de la L2. Es posava l'èmfasi en la capacitat dels aprenents per construir –aprendre– una L2 sense necessitat de recolzar-se en la L1. Aquesta altra perspectiva atribuïa un paper menor a la interferència de la L1 i els errors es consideraven errors propis del desenvolupament, ja que va observar-se que en l'aprenentatge d'una mateixa L2 les seqüències de desenvolupament eren similars independentment de quina fos la L1 de partida. L'interès se situava en les similituds entre aprenents diversos, més que no pas en les diferències entre ells.

En l'actualitat sembla que s'ha arribat a un equilibri entre ambdues posicions (Gass, 1996), de manera que s'ha reconsiderat la qüestió i ara es planteja en altres termes. S'admet que, durant el procés d'adquisició d'una segona llengua, la L1 hi juga un paper actiu i important (Fernández, 1997; Gass, 1996; Larsen-Freeman & Long, 1991). S'intenta comprendre en quins aspectes influeix la L1, amb quina importància ho fa, en quin moment de l'aprenentatge, quins principis determinen la influència o transferència d'elements de la L1, etc. En comptes de considerar només la interferència, s'assumeix que la L1 pot influir de maneres diverses i que dóna lloc a fenòmens com ara els préstecs, l'evitació de determinades estructures, l'omissió o la sobreproducció, entre d'altres. En síntesi, es considera que la primera llengua proporciona un marc lingüístic i conceptual per a l'aprenentatge d'una altra llengua.

La primera de les aproximacions sobre el paper de la L1 en l'adquisició de la L2 es correspon amb una metodologia d'estudi que proposava que la constrastació apriorística de la L1 i la L2 permetria una predicció acurada de la influència de la L1 en la L2. Aquesta metodologia d'estudi, coneguda com anàlisi contrastiva (en endavant, AC), pretenia predir els errors que es donarien en l'aprenentatge d'una L2 i així detectar les àrees de dificultat en funció de la L1 de l'aprenent i de la L2. Ara bé, les investigacions en aquest sentit van mostrar que molts dels errors dels aprenents no es podien atribuir a la L1; per altra banda, no tots els errors predits per l'AC s'observaven i, en canvi, s'observaven errors que no s'havien predit per l'AC.

Aquestes crítiques, conjuntament amb motius de tipus teòric, van donar pas a la metodologia de l'anàlisi d'errors (AE). A l'AE el mètode d'anàlisi i el paper de l'error són, des del principi, diferents, ja que es parteix de la realització lingüística dels aprenents. Els errors es consideren un indicador del procés d'aprenentatge i poden explicar-se assenyalant les similituds i diferències entre ambdues llengües, de manera que el plantejament és més ampli i pretén detectar l'origen o causa d'un error en la L1 de l'aprenent.

Els estudis basats en la metodologia de l'AE també han rebut crítiques, com ara que no es té en compte allò que els aprenents realitzen correctament, que es fa difícil trobar

un únic origen a cada error i que no s'expliquen totes les parcel·les conflictives en l'adquisició d'una L2.

Tot i les valoracions sobre aquestes metodologies, al nostre entendre ambdues han aportat dades valuoses sobre l'adquisició de segones llengües i poden continuar aportant-ne, en funció de l'objectiu de recerca i sobretot en determinades àrees de l'aprenentatge d'una segona llengua, òbviament sense la pretensió que siguin les úniques possibles ni que siguin exhaustives.[4]

Per aquest motiu, en el present estudi utilitzarem elements que ens ofereixen ambdues metodologies. Per una banda, oferim una predicció genèrica sobre les possibles dificultats dels parlants a partir de la comparació entre la seva L1 i el català. Per altra banda, l'anàlisi principal de l'estudi se centra en els errors que realitzen els parlants estudiats i en la seva interpretació en relació amb la seva primera llengua. L'objectiu és trobar informació sobre quins són els errors en els parlants de llengües diferents en l'ús de la L2, la seva freqüència i la seva possible relació amb les estructures de la seva L1.

Tal com indiquen els resultats de diversos autors (Dulay & Burt 1974; Bailey, Madden & Krashen 1974), assumim que els aprenents de L1 diferents seguiran seqüències de desenvolupament comunes en l'adquisició de la L2, que poden explicar-se per factors desenvolupamentals, però que no centren l'interès principal d'aquest estudi. A més de constatar errors comuns a tots els aprenents de català, emfasitzarem les possibles diferències en els errors i en la seva freqüència entre els parlants de L1 diverses. Aquestes diferències són el que pot indicar amb major claredat de quina manera es dóna la influència de L1 diferents en l'adquisició d'una mateixa L2.

Així doncs, en primer lloc exposarem les característiques gramaticals de la flexió verbal en les tres L1 que afecten el nostre treball i les seves diferències amb el català i, després, analitzarem les dades obtingudes a partir d'entrevistes realitzades a parlants d'aquestes llengües quan utilitzen el català o, en un cas, el castellà.

3. LA INFLUÈNCIA DE LA L1 EN L'APRENENTATGE DE LA FLEXIÓ VERBAL DEL CATALÀ EN PARLANTS D'ÀRAB, SONINKÉ I XINÈS

3.1. Diferències entre la flexió verbal del català i la de l'àrab, el soninké i el xinès

Com ja hem dit abans, el xinès és una llengua en què el verb, com les altres categories, no té flexió. És una llengua aïllant en què les arrels solen ser invariables i les categories flectives que en les llengües romàniques es relacionen amb els verbs (persona, nombre, temps, etc.) s'expressen, quan cal, per altres sistemes no morfològics. Així, no existeixen els paradigmes de conjugació verbal: cada verb té només una forma que no varia segons la persona i el nombre del subjecte ni segons el temps o l'aspecte. L'arrel verbal *shuì* 'dormir', per exemple, té sempre la mateixa forma, independentment de

4. Per a una introducció a les metodologies d'estudi de l'adquisició de segones llengües, vg. Larsen-Freeman & Long 1991.

quin sigui el subjecte i del temps de la frase. La manera com es distingeix la persona i el nombre del subjecte és a través del pronom personal que ocupa aquesta posició i que és obligatori si el discurs no el fa evident. D'altra banda, el temps i l'aspecte es marquen amb partícules o adverbis. L'exemple següent fa veure com el temps es pot expressar, si cal, fent servir adverbis i deixant invariable el verb (Ramsey 1987: 54):

(1) Wǒ bù zhǐdào, tā *zuótiān* qù, *jīntiān* qù, háishi *míngtiān* qù
jo no saber[5] ell ahir venir avui venir o demà venir
'No sé si va venir ahir, ve avui o vindrà demà'

Com es pot observar, el verb *qù* no canvia de forma segons el temps de la frase. D'altra banda, els verbs tampoc no variarien si el subjecte fos una altra persona: *t_ zh_dào* 'ell sap', *w_ qù* 'jo vinc', etc.

Pel que fa a l'aspecte, el tret realment rellevant en aquesta llengua, es marca amb unes partícules que indiquen perfectivitat o imperfectivitat (Po-Ching & Rimmington 1997: 41 i Li & Thompson 1981: 218):

(2) a. Wǒ xiě *le* sān fēng[6] xìn
jo escriure PERF. tres CLASS. carta
'He escrit / vaig escriure tres cartes'

b. Zhāngsān *zài* dǎ Lǐsì
Zhangsan IMP. pegar Lisi
'En Zhangsan pega / està pegant la Lisi'

Com es pot veure, *le* i *zài* són partícules que corresponen, respectivament, a l'aspecte perfectiu i a l'imperfectiu. A partir de les traduccions, veiem que l'aspecte es pot relacionar amb alguns dels nostres temps verbals. En català, però, no hi ha una marca independent d'aspecte i la distinció es basa sobretot en el temps. El xinès, en canvi, sí que té partícules especials per a l'aspecte.

Pel que fa al soninké, ens trobem en una situació semblant a la del xinès. Com ja hem dit, els verbs d'aquesta llengua només tenen dues formes flectives: la perfectiva, que és la no marcada morfològicament, i la imperfectiva, que es forma afegint a la perfectiva un sufix format per una *n* seguida de l'última vocal de l'arrel o, de vegades, alterant l'última síl·laba de l'arrel de manera que es dobla l'última consonant i la vocal final es canvia per la penúltima vocal de l'arrel (Girier 1996: 90-91):

(3)

	perfectiu	imperfectiu	
a.	yanqa	yanqana	'baixar'
	yige	yigene	'menjar'
b.	katu	katta	'colpir'
	deni	denne	'portar'

5. Glossem les formes verbals amb el nostre infinitu, però s'ha de tenir present que en xinès aquestes formes no s'oposen a cap altra.

6. Aquesta partícula és un classificador nominal. En aquest moment deixem de banda aquests elements perquè no afecten la flexió verbal.

Deixant de banda les alternances lligades a la transitivitat que es donen en alguns casos, aquestes són les úniques formes per a cada verb. En soninké, doncs, també es dóna preferència a l'aspecte per sobre del temps i els verbs tampoc no varien per concordar amb el subjecte, que, com en el cas del xinès, apareixerà sempre explícit a la frase.

Una diferència entre les dues llengües, però, és l'existència en soninké d'unes partícules equiparables als auxiliars, que en la terminologia gramatical del soninké s'anomenen predicatius, que apareixen habitualment després del subjecte (només se situen després del predicat quan aquest és un adjectiu en una frase atributiva, que no té verb copulatiu). En les frases que contenen un verb, el predicatiu, que pot variar segons si el verb és transitiu o intransitiu, expressa la modalitat (afirmativa, negativa i emfàtica o interrogativa) i el temps (passat, present o futur); cada un dels temps requereix una determinada forma verbal, la perfectiva o la imperfectiva. En cap cas, però, no es marca la persona ni el nombre del subjecte. A (4)-(6) en donem alguns exemples amb un verb intransitiu (Girier 1996: 101):

(4)	a.	N / an / a wa riini	pres.– imperf. – afirm.
		jo / tu / ell PRED. venir+IMP.	
		'Jo vinc / tu véns / ell ve'	
	b.	N / an / a nta riini	pres.– imperf. – neg.
		jo / tu / ell PRED. venir+IMP.	
		'Jo no vinc / tu no véns / ell no ve'	
	c.	N / an / a ∅ riini ya	pres. – imperf. – emf.
		jo / tu / ell PRED. venir+IMP. EMF.	
		'Jo vinc! / tu véns! / ell ve!'	
(5)	a.	N / an / a ∅ ri	pass. – perf. – afirm.
		jo / tu / ell PRED. venir+PERF.	
		'Jo he vingut / tu has vingut / ell ha vingut'	
		'Jo vaig venir / tu vas venir / ell va venir'	
	b.	N / an / a ma ri	pass. – perf. – neg.
		jo / tu / ell PRED. venir+PERF.	
		'Jo no he vingut / tu no has vingut / ell no ha vingut	
		'Jo no vaig venir / tu no vas venir / ell no va venir'	
	c.	N / an / a ya n ri	pass. – perf. – emf.
		jo / tu / ell EMF. PRED. venir+PERF.	
		'Jo, he vingut! / tu, has vingut! / ell, ha vingut!'	
		'Jo, vaig venir! / tu, vas venir! / ell, va venir!'	
(6)	a.	N / an / a na ri	fut. – perf. – afirm.
		jo / tu / ell PRED. venir	
		'Jo vindré / tu vindràs / ell vindrà'	
	b.	N / an / a na ri ya	fut. – perf. – emf.
		jo / tu / ell PRED. venir EMF.	
		'Jo vindré! / tu vindràs! / ell vindrà!'	

Com es pot veure, cada predicatiu es combina amb una determinada forma verbal: el present va amb la forma imperfectiva, i el passat (perfet o indefinit) i el futur amb la perfectiva. Aquests elements recullen, per tant, trets de temps i de modalitat i, a través de la forma verbal, d'aspecte, però cap element del sintagma verbal no expressa la persona ni el nombre del subjecte.[7]

Finalment, l'àrab, a diferència de les altres dues llengües, té una morfologia verbal molt rica, amb marques de persona, nombre, gènere, aspecte, mode i veu. La primera distinció bàsica és, però, l'aspectual. Els verbs àrabs tenen bases verbals diferents corresponents a les formes perfectives i a les imperfectives. En el cas del verb *escriure*, per exemple, la base perfectiva activa és *katab* i la imperfectiva *ktub*. Com es pot observar, aquestes bases s'han format afegint un morfema a l'arrel consonàntica KTB. En el cas del perfectiu, és un morfema vocàlic discontinu, *– a – a – (– a – a –)*, i en el cas de l'imperfectiu és la vocal *u* situada entre la segona i la tercera consonant de l'arrel. La base perfectiva es conjuga només en un mode, però la imperfectiva en té cinc. Pel que fa al temps, en general la forma perfectiva és la que es fa servir per indicar passat (perfet, anterior o indefinit, en la terminologia catalana) i la imperfectiva, per al present i l'imperfet, i per al futur quan s'hi afegeix el prefix *sa-*. A continuació donem la conjugació de la forma perfectiva activa i la de l'indicatiu de la imperfectiva (Lyovin 1997: 211):

(7)	perfectiu	imperf. (indic.)
1a sg.	katab + tu	ʔ + ktub + u
2a sg. masc.	katab + ta	ta + ktub + u
2a sg. fem.	katab + ti	ta + ktub + īna
3a sg. masc.	katab + a	ja + ktub + u
3a sg. fem.	katab + at	ta + ktub + u
2a dual	katab + tuma	ta + ktub + āni
3a dual masc.	katab + ā	ja + ktub + āni
3a dual fem.	katab + atā	ta + ktub + āni
1a pl.	katab + na	na + ktub + u
2a pl. masc.	katab + tum	ta + ktub + ūna
2a pl. fem.	katab + tunna	ta + ktub + na
3a pl. masc.	katab + ū	ja + ktub + ūna
3a pl. fem.	katab + na	ja + ktub + na

Com mostren les dades de (7), l'àrab distingeix el gènere a la segona i a la tercera persona singular i plural. A més, per a la segona i la tercera persona distingeix tres nombres: singular, plural i dual, i el dual de la 3a persona té una forma masculina i una de femenina. Partint de les bases corresponents, aquestes formes es construeixen afegint-hi prefixos i sufixos que representen el gènere, el nombre, la persona i el mode, i que varien segons el valor de perfectivitat de la base.

7. En els exemples, els subjectes són singulars, però si fossin plurals (*o* 'nosaltres', *xa* 'vosaltres' i *i* 'ells'), la forma verbal i el predicatiu no variarien.

De les observacions que acabem de fer sobre les tres llengües, podem constatar que són diferents entre si: l'àrab té molta més morfologia verbal que el soninké, que en té molt poca, i que el xinès, que no en té gens. L'àrab, doncs, seria més similar al català pel que fa a la varietat de formes flectives verbals, tot i que l'àrab té tretze formes allà on el català només en té sis. D'altra banda, el sistema morfològic que fa servir el català i el que fa servir l'àrab són força diferents: mentre que el català marca les distincions amb sufixos adjuntats a les arrels o amb auxiliars flexionats seguits de formes no personals, l'àrab utilitza prefixos, sufixos i morfemes discontinus que s'introdueixen entre les consonants de l'arrel. Finalment, totes tres llengües coincideixen en un punt que les distancia del català: en àrab, en xinès i en soninké la distinció fonamental, com a mínim des del punt de vista gramatical, és l'aspectual, mentre que en català, com en les altres llengües romàniques, és la temporal (vg. Pérez Saldanya 2002 i Rojo & Veiga 1999).

Basant-nos només en les diferències gramaticals entre les llengües, la predicció que podem fer sobre les dificultats dels parlants d'aquestes llengües per aprendre la morfologia verbal del català és que els errors seran freqüents en tots tres casos, però en graus i de maneres diferents: els aprenents xinesos tendiran a fer servir menys morfemes de flexió que no pas els soninkés i molts menys que els àrabs. A més, es donaran errors en l'ús o la construcció dels temps verbals, però es tendirà a respectar els valors aspectuals de perfectivitat o imperfectivitat associats als diferents temps verbals del català.

3.2. Anàlisi dels errors detectats en la parla catalana de persones amb àrab, soninké o xinès com a L1

Aquest estudi s'ha realitzat a partir d'una mostra de sis parlants. S'han fet entrevistes individuals als parlants, dos de cadascuna de les llengües que preteníem analitzar: soninké, àrab i xinès. La descripció d'algunes caracterísitiques d'aquests parlants es troba a la taula 2. Cal fer notar que dos dels nens, un de soninké i un de xinès, són nascuts a Catalunya. La família del nen soninké prové de Gàmbia i la del xinès, de la Xina. D'altra banda, pot ser rellevant el fet que, en conjunt, els palants àrabs són els que fa menys temps que són a Catalunya, cosa que *a priori*, podria suposar un nivell de L2 inferior al dels altres parlants.

Taula 2. Descripció de la mostra

Llengua materna	Núm. de parlants	Grup d'edat	Anys d'estada a Catalunya	País de procedència
Soninké	2	Nens, 10 a. i 9 a.	10 a. i 1 a.	Catalunya i S. Leone
Àrab	2	Jove 17 a. i nen 8 a.	4 a. i 1,5 a.	Marroc
Xinès	2	Adult 33 a. i nen 7 a.	8 a. i 7 a.	Xina i Catalunya

El procediment utilitzat per recollir les mostres de parla va ser l'entrevista semiestructurada, on es demanava informació sobre l'edat, estudis, família, lloc d'origen, etc. i sobre preferències en el menjar, les assignatures, els llibres, el cine i la televisió, l'esport, entre d'altres. També s'incentivava el discurs narratiu fent explicar

novel·les, contes o pel·lícules i, com a material complementari, s'utilitzaven unes imatges sense text que corresponien a contes o a històries breus.

Les transcripcions es van realitzar mitjançant el sistema CHAT propi del projecte CHILDES (MacWhinney, 2000). Posteriorment, per a la codificació de la morfologia verbal es va adaptar el sistema emprat a Serrat (1997) per a marcar la producció verbal correcta i la incorrecta. Les transcripcions codificades han estat analitzades amb els programes CLAN, també dins el projecte CHILDES. Principalment s'han utilitzat els programes FREQ i KWAL.[8] A partir d'aquestes anàlisis s'han obtingut les dades sobre els usos dels temps verbals, tant pel que fa a les formes correctes com a les incorrectes.

A les taules següents presentem els resultats de l'anàlisi. A la taula 3 hi figuren el nombre total de verbs emesos pels parlants (*tokens*), el nombre de formes correctes i el d'incorrectes, amb el percentatge de formes errònies. Com es pot observar, els parlants de xinès, tot i que un és nascut a Catalunya i que l'altre fa vuit anys que hi viu, són els que cometen un percentatge d'errors de morfologia verbal més elevat (un 17,5% sobre els verbs que han emès):

Taula 3. Taula descriptiva de verbs i errors

	Total verbs	Verbs correctes	Verbs erronis	% Verbs erronis[a]
Soninké	215	197	18	8,3
Àrab	434	402	32	7,9
Xinès	513	423	90	17,5
Total	1162	1022	140	12,04

[a] Els percentatges s'han realitzat sobre el nombre total de verbs emesos en cada llengua.

A les taules 4 i 5 s'especifiquen els tipus d'errors: els de persona i nombre a la taula 4, i els de temps, a la 5.

Taula 4. Errors de persona i nombre

	3ps=altres	Altres	Total	% Errors[a]
Soninké	5	0	5	27,7
Àrab	8	4	12	37,5
Xinès	27	5	32	35,5
Total	40	9	49	35

[a] Els percentatges s'han realitzat sobre el nombre total d'errors emesos en cada llengua. 3ps=altres significa que s'ha produït una forma de 3a persona del singular en comptes d'una forma d'una altra persona o nombre.

Com es mostra a la taula 4, els errors de persona i nombre suposen entorn d'una tercera part dels errors en la morfologia verbal, per tant, són menys freqüents que els corresponents a la morfologia temporal. En el cas de la persona i el nombre, la majoria dels errors són en l'ús erroni de la 3a persona singular en comptes d'altres persones (el 100% dels errors de persona i nombre del soninké, el 66,6% dels de l'àrab i el 84% dels

8. Les utilitats FREQ i KWAL realitzen comptatges de freqüències i selecció de determinats enunciats en funció d'uns criteris prèviament fixats. Per a més informació, vg. el manual de MacWhiney 2000 o la pàgina web http://www.childes.psy.cmu.edu.

del xinès). A continuació en donem alguns exemples, a (8a) s'usa la 3a persona singular en lloc d'altres i a (8b) es fa servir incorrectament una persona diferent de la 3a:

(8) a. [Els nens] *estava* jugant a pilota (soninké)
Quan tu *tira* fora (àrab)
No es muy como nosotros *ha* está soñando (xinès)
Que la *vol* agafar tots la pilota jugant (xinès)
Elles també *treballa* (xinès)
b. [Què va passar ahir?] –No *vas* (vaig) veure (àrab)
¿*Entiendo* (entiendes) o no? (xinès)

Pel que fa al temps, destaquen l'ús del present d'indicatiu per cobrir altres temps verbals, les vacil·lacions entre el present i l'imperfet i l'ús de l'indefinit pel perfet, i del participi pel perfet o l'indefinit. A la taula 5 explicitem els errors més freqüents i agrupem la resta de casos a la columna "altres" (vg. la taula de l'annex):

Taula 5. Errors de temps / aspecte

	Pre=ipf	Ipf=pre	Pre=sub	Ind=per	Par=per/ind	Altres	Total	%Errors[a]
Soninké	1	4	0	1	0	7	13	72,2
Àrab	2	3	1	0	0	14	20	62,5
Xinès	6	0	5	4	10	33	58	64,4
Total	9	7	6	5	10	54	91	65

[a] Els percentatges s'han realitzat sobre el nombre total d'errors en cada llengua. Pre: present indicatiu; Ipf: imperfet; Sub: subjuntiu present; Par: participi; Per: perfet; Ind: indefinit. Una notació del tipus Pre=ipf significa que s'ha produït una forma de present en comptes d'una d'imperfet.

Tot seguit presentem alguns exemples d'errors en l'ús dels temps verbals. A (9a) apareix el present en lloc de l'imperfet; a (9b), l'indefinit pel perfet; a (9c), el participi en lloc del perfet o l'indefinit, i a (9d), el gerundi amb valor d'un temps imperfectiu:

(9) a. Estaba muy cerrado, po eso que *quiere* salía[9] (xinès)
Estaven tres en la misma corda i la saltaven i *estan* col·locats tots tres ... (àrab)
b. [Quan van fer la festa] Sí, ens *hem pintat* (soninké)
[Quan li van treure la primera dent] *He anat* al metge a treure el dent (xinès)
c. Y luego *salido* por aquí (xinès)
Yo lo *visto* (xinès)
d. [I què fan?] –*Barallant* (soninké)

9. Observem que en aquest exemple el parlant "trasllada" el morfema d'imperfet al verb subordinat, que hauria de ser un infinitu.

Per acabar, apuntarem algunes observacions, molt parcials vist que les dades que hem analitzat aquí són poc nombroses, sobre quina podria ser la influència de la L1 en l'adquisició del català o del castellà dels parlants d'aquestes tres llengües. Com es desprèn de les dades que acabem de presentar, podem confirmar que els parlants xinesos en què hem basat l'estudi són els que tenen més dificultats a l'hora de construir les formes verbals del català o del castellà. Pel que fa a la persona i el nombre, apareix amb molta freqüència una forma que hem identificat com a 3a persona del singular (*treballa, vol*) en el lloc d'altres persones i nombres. En realitat, seria discutible si es tracta realment de la 3a persona del singular, o bé de l'arrel (*vol-*) o del tema verbal (*treball+a*) –la unió de l'arrel més la vocal temàtica.[10] A més, pel que fa al nombre, en tots els casos els errors són d'ús del singular pel plural. Quant als parlants de soninké, també han produït errors d'aquest tipus, però en una proporció menys elevada; i tots els que hem trobat són d'ús de la 3a persona del singular per altres. Es podria pensar en la possibilitat de relacionar aquestes dades amb el fet que cap de les dues llengües no distingeix la persona ni el nombre verbal. És de remarcar que les formes corresponents a altres persones de verbs irregulars, especialment la 1a del singular, (*sóc, sé, vull, tinc*, etc.) sovint són realitzades correctament, potser perquè l'aprenent les memoritza sense atorgar-los una estructura morfològica o també perquè són formes d'ús molt freqüent.

A partir del que acabem de dir i des d'una òptica purament constrastiva, podria resultar sorprenent que, en el cas dels nostres parlants d'àrab, una llengua amb una morfologia verbal de persona, nombre i gènere molt rica, la freqüència d'errors relacionats amb la persona i el nombre sigui més elevada que en els altres. Si tenim en compte, però, els tipus d'errors, ens adonem que el percentatge d'errors consistents en l'ús de la 3a persona del singular per altres és menor que en els parlants entrevistats de les altres llengües; és a dir, cometen amb més freqüència que els altres errors en què es fa servir una persona diferent a la 3a del singular per altres formes. Dit d'una altra manera: usen més morfemes de persona i nombre que els altres, encara que no sempre ho fan adequadament. Tot i que no en tenim una explicació gaire elaborada, suposem que aquestes dades es poden relacionar precisament amb el fet que l'àrab sí que té morfemes de nombre i de persona, a diferència del que passa en xinès i en soninké.

Pel que fa al temps verbal, hem constatat que és freqüent, especialment en les dades dels parlants xinesos, l'ús del present d'indicatiu per indicar una gamma força àmplia de temps verbals del català o del castellà. Notem que, en les llengües romàniques, el present sol ser la forma més neutra morfològicament, molt especialment en la 3a persona singular, que és la més usada, fins i tot en molts verbs irregulars (*sap, vol, pot, viu, coneix*; *menja, dorm*) i, per tant, possiblement una de les més fàcils d'aprendre. No obstant això, també són capaços de fer servir altres temps verbals, més o menys ben construïts, i també hem pogut trobar alguns casos de regularització de verbs irregulars (*teniré*) o d'errors en la tria de l'al·lomorf (*coneixaves*), cosa que indica que estan en el procés d'interioritzar les regles morfològiques de la flexió verbal de la L2. El que pot

10. Per a una discussió semblant en el cas de l'italià dels xinesos, vg. Valentini (1992).

ser més rellevant pel que fa a la influència de la L1 –totes tres amb tendència a donar prioritat a l'aspecte més que no pas al temps– és que una bona part dels errors en l'ús dels temps verbals afecten el temps, però no la perfectivitat o imperfectivitat del predicat. Així, trobem sovint l'ús del present per l'imperfet o viceversa, però hi ha pocs casos de confusió d'aquests temps amb el perfet o l'indefinit; és a dir, es conserva el valor imperfectiu.[11] D'altra banda, hi ha oscil·lacions entre l'ús del perfet i el de l'indefinit, però no s'altera el valor perfectiu del verb. En alguns casos, es dóna una construcció errònia que mostra molt clarament la conservació de l'aspecte perfectiu i el problema amb el temps: *anar*+participi (*va vingut = va venir / ha vingut*). Una altra observació que hem pogut fer a partir de les dades analitzades és que els nostres parlants, sobretot els xinesos, fan servir les formes no personals de participi passat i de gerundi, sense cap auxiliar, per indicar l'aspecte perfectiu i l'imperfectiu, respectivament (*y luego* (ha) *salido*; *el plofesol* (està) *enseñando*).[12]

4. CONCLUSIONS

Tot i les limitacions de la nostra mostra, després de l'anàlisi de les dades podem presentar unes primeres conclusions que en el futur s'hauran de contrastar amb l'anàlisi d'un corpus més extens.

En primer lloc, hem vist que tots els nostres parlants presenten força problemes pel que fa a la flexió verbal del català o del castellà. Com havíem previst, els dos parlants de la comunitat xinesa són els que tenen més dificultats, cosa que es podria relacionar amb la major distància tipològica entre el xinès i les llengües romàniques, que faria que fins i tot nens nascuts i escolaritzats a Catalunya produeixin discursos poc intel·ligibles.[13] Com ja hem avançat abans, però, la L1 no és l'únic factor que afecta l'aprenentatge d'una segona llengua. En aquest sentit, com apunten Beltrán & Saiz 2001, també s'hauria de tenir present, entre d'altres factors, que els xinesos són un col·lectiu especialment tancat, que es relaciona poc amb la comunitat del país d'acollida i que, per tant, fora de l'escola fan poc ús de la L2.

D'altra banda, podem constatar que les nostres previsions inicials s'han complert en bona part. Els tipus d'errors que hem observat mostren que algunes característiques de la L1 influeixen en el procés d'aprenentatge. Així, la preponderància de l'aspecte per sobre del temps i l'ús freqüent de formes morfològicament simples es troben en tots els parlants que hem entrevistat. És cert que aquests tipus d'errors són força generals en els processos d'aprenentatge d'una L2 amb marques morfològiques de flexió verbal i que, per tant, no poden ser atribuïbles exclusivament a les respectives L1, però també és cert que hem pogut anar una mica més enllà i hem detectat algunes dades que apunten cap a algunes diferències específiques que sí que semblen relacionades amb la L1, com per exemple l'ús més o menys estès de morfemes de flexió de persona i nombre depenent de si a la L1 hi ha aquest tipus de morfemes.

11. Hem trobat algun cas en què el parlant fa servir el present en lloc de l'indefinit o el perfet, però l'hem considerat "ambigu" perquè alguns parlants de català o de castellà també produeixen seqüències similars. Es tracta de verbs de llengua (*dir*, *preguntar*) en textos narratius quan a continuació es refereix el que va dir una persona: *es va trencar la corda i el pare* diu... (àrab); *va anar l'home a l'hospital*, pregunta *al metge si ha anat bé*... (àrab). Alguns casos que no s'ajusten a aquesta descripció són els següents: *yo me* compro *un diccionario, me he buscado las palabras que no entiendo* (xinès), *després hem tallat les lletres, ens* dóna *un full i l'*enganxem (xinès).

12. Tot i que no es tracta d'un error, val la pena remarcar que l'ús de la perífrasi *estar*+gerundi per marcar la duració o un valor imperfectiu molt accentuat sembla força més freqüent que en els parlants catalans o castellans .

13. Donem dos exemples de frases produïdes pel nen xinès entrevistat: *jo càigut val al pati, sempre corrent, càigut moltes vegades jo jugava* 'jo caic quan vaig al pati, perquè sempre corro i caic moltes vegades (?)'; *però si sóc gran no sé què sóc* 'però quan sigui gran no sé què seré'.

Les dades que hem presentat són un primer intent d'anàlisi de l'aprenentatge d'una L2 per part d'alguns parlants de tres comunitats immigrants. Creiem que és necessari aprofundir en estudis d'aquesta mena per orientar de manera més precisa les pràctiques educatives i el processos d'ensenyament-aprenentatge de segones llengües.

LLUÏSA GRÀCIA
Universitat de Girona
ELISABET SERRAT
Universitat de Girona

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

BAILEY, N., MADDEN, C. & KRASHEN, S. (1974) «Is There a "Natural Sequence" Adult Second Language Learning?», *Language Learning* 24, pp. 235-243.

BELTRÁN, J. & SAIZ, A. (2001) *Els xinesos a Catalunya*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill/Alta Fulla.

CORDER, S. P. (1967) «The Significance of Learners Errors», *IRAL, 5*, pp. 161-170.

DULAY, H. C. & BURT, M. (1974) «Errors and Strategies in Child Second Language Acquisition», *TESOL Quarterly 8*, pp. 129-136.

DIETRICH, R., KLEIN, W. & NOYAU, C. (1995) *The Acquisition of Temporality in a Second Language*, Nova York, Oxford University Press.

FERNÁNDEZ, S. (1997) *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

GASS, S. (1996) «Second Language Acquisition and Linguistic Theory: The Role of Language Transfer» dins RITCHIE, A. W. & BATHIA, T. eds., *Handbook of Second Language Acquisition*, Nova York, Academic Press, pp. 317-345.

GIRIER, Ch. (1996) *Parlons Soninké*, París, L'Harmattan.

GRIMES, B.F. & GRIMES, J. E. (eds.) (2000) *Ethnologue. Languages of the World*, Summer Institute of Linguistics, Dallas.

LADO, R. (1957) *Linguistics across Cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG. M. (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Londres, Longman.

LI, Ch.L. & THOMPSON, S.A. (1981) *Mandarin Chinese. A Functional Reference Grammar*, Berkeley, University of California Press.

LYOVIN, A. V. (1997) *An Introduction to the Languages of the World*, Oxford, Oxford University Press.

MACWHINNEY, B. (2000) *The Childes Project*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.

MARUNY, L. & MOLINA, M. (2001) «L'adquisició del català en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori», *Noves de Sociolingüística*, estiu 2001.

PERDUE, C. (ed.) (1993) *Adult Language Acquisition: Crosslinguistic Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press (2 vol.).

PÉREZ SALDANYA, M. (2002) «Les relacions temporals i aspectuals» dins SOLÀ, J. dir., *Gramàtica del català contemporani, III*, Barcelona, Empúries, pp. 2567-2662.

RAMSEY, S.R. (1987) *The Languages of China*, Princeton, NJ, Princeton University Press.

RITCHIE. A.W. & BHATIA, T. (eds.) (1996) *Handbook of Second Language Acquisition*, Nova York, Academic Press.

ROJO, G. & VEIGA, A. (1999) «El tiempo verbal. Los tiempos simples» dins BOSQUE, I. i DEMONTE, V. eds., *Gramática descriptiva de la lengua española III*, Madrid, Espasa, pp. 2867-2934.

PO-CHING, Y. & RIMMINGTON, D. (1997) *Chinese. An Essential Grammar*, Londres, Routledge.

SERRAT, E. (1997) *El procés de gramaticalització en l'adquisició del llenguatge: la categoria formal de verb*, Tesi doctoral, Universitat de Girona.

VALENTINI, A. (1992) *L'italiano dei cinesi*, Milà, Guerini.

TAULA APÈNDIX. USOS VERBALS ERRONIS (TEMPS / ASPECTE)

	Soninké	Àrab	Xinès	Totals
Fut=present		1	1	2
Fut=subjuntiu		1		1
Ger=imperfet	1			1
Ger=present	1	1		2
Ind=perfet	1		4	5
Ind=present		1		1
Inf=imperfet			1	1
Inf=present	1		1	2
Inf=subjuntiu			1	1
Ipf=infinitiu			1	1
Ipf=present	4	3		7
Par=indefinit			6	6
Par=infinitiu		1		1
Par=perfet			4	4
Per=futur		1		1
Per=imperfet			1	1
Pre=condicional			4	4
Pre=imperfet	1	2	6	9
Pre=indefinit			2	2
Pre=infinitiu	1		2	3
Pre=participi			1	1
Pre=perfet			2	2
Pre=subjuntiu		1	5	6
Sub=imperfet			2	2
Sub=present	1		1	2
Sub=condicional			1	1
Omissió auxiliar			2	2
Altres (ambigus)	2	8	10	20

La notació ha d'entendre's de la manera següent: pre=infinitiu indica que s'ha produït una forma de present en comptes de l'imperfet que hauria estat allò correcte en aquell context.

Adquisició de primeres i segones llengües: perspec tiva històrica i qüestions actuals
First and second language acquisition: Historical perspective and current issues

Llorenç Comajoan

This article discusses theoretical approaches to language acquisition and language teaching and focuses on recurring themes in these approaches and how they have developed over time. The first section provides a historical overview of the history of language acquisition. The second section reviews the development of three contemporary issues that originated in past philosophical and linguistic discussions: the differences between first and second language acquisition and the poverty of the stimulus argument, innatism versus empiricism, and the effect of language instruction in second language acquisition. The article concludes with an emphasis on the interdisciplinary nature of language acquisition study.

Tres perspectives en l'estudi del llenguatge infantil
Three perspectives in the study of child language

Miquel Siguan

This article provides a sociocultural perspective of language acquisition that focuses on the relationship between the child and the environment in which language is acquired. This relationship is revealed in children's monologues and dialogues. By analyzing these types of speech, the article aims to explain *what* children do as they acquire language and *why* they do it. The second section of the article reviews three theoretical and methodological perspectives of child language acquisition (cognitivist, pragmatic, and sociocultural theory) and argues for an integration of theories.

A l'entorn de l'adquisició de la sintaxi i del seu estudi
Reflections on the acquisition and study of syntax

Joana Rosselló, Mireia Llinàs & Aurora Bel

This article reflects upon new observations and old concepts related to the acquisition of syntax by examining the strengths and weaknesses of research in acquisitional syntax. Two of the strengths are the interdisciplinary nature of child acquisitional studies and the potential dialogue between research in theoretical syntax and acquisitional syntax. A weakness, possibly the result of excessive specialization, is the lack of real dialogue in general debates related to central foundational concepts in syntax, such as the poverty of stimulus argument or the conception of Universal Grammar. This article reviews two recent publications that touch upon these topics and discusses the results in light of research in early syntax within the generative paradigm.

L'adquisició infantil de les llengües de signes
Child acquisition of signed languages

Josep Quer

This article offers an overview of research in sign language acquisition by children, mostly in American Sign Language. The results indicate that the developmental milestones and the linguistic errors made by children acquiring a sign language coincide with those observed in hearing children acquiring spoken languages. The visual-gestural modality is shown not to have the expected impact on the acquisition processes, which is arguably regulated by strictly linguistic principles.

La intersecció entre la pragmàtica i l'adquisició de segones llengües
At the intersection of pragmatics and second language acquisition

Kathleen Bardovi-Harlig

This article provides a review of research in the acquisition of pragmatic knowledge by second language learners. It begins with a definition of pragmatics and second language acquisition that emphasizes the complex relationship between the acquisition of grammar and language use. After examining four possibilities of relationships between pragmatics and language development, the author reviews past and current research focusing on the following topics: the study of pragmatic development, the identification of speech acts, the influence of host and foreign environments, the role of the first and second languages, and speaker interaction.

Adquisició de terceres llengües: estat de la qüestió
Third language acquisition: A review of the literature

Cristina Sanz

The last ten years have witnessed a growing interest in the acquisition of third languages (L3s). Due to their sociolinguistic characteristics, Catalonia and the Basque Country are at the forefront in production of published empirical research in L3 acquisition. This article provides a review of research in L3 acquisition and argues that this research is worthwhile for practical and theoretical reasons. L3 acquisition studies can inform decisions regarding appropriate timing and procedures to incorporate foreign languages (L3s) in the bilingual curriculum, and they can shed light on important theoretical issues, such as the role of experience in language processing and the role of transfer in the acquisition of grammar.

Gramaticalització i adquisició de llengües: l'adquisició de la morfologia de passat en aprenents de català com a segona llengua
Grammaticalization and language acquisition: The acquisition of past morphology by learners of Catalan as a second language

Llorenç Comajoan & Manuel Pérez Saldanya

This article applies grammaticalization theory to the process of acquisition of past morphology (perfective and imperfective) by learners of Catalan as a foreign language. It argues that diachronic and acquisitional grammaticalization show clear parallels in the evolution of past morphology. These parallels are contrasted with the aspect and discourse hypotheses, which argue that lexical and discourse characteristics of verbal predicates can explain the development of past morphology in a second language. Beginner data on the acquisition of Catalan confirmed that both lexical aspect and discourse grounding contribute to the grammaticalization of past meaning in interlanguage.

Immigració i adquisició de segones llengües: una aproximació als errors en la morfologia verbal
Immigration and second language acquisition: Analysis of errors in verbal morphology

Lluïsa Gràcia & Elisabet Serrat

This article presents a descriptive study about the role of transfer in the second language acquisition of Catalan by immigrant learners. The analysis focuses on errors of verbal morphology produced by six learners of Catalan as a second language whose first languages were Arabic, Chinese, and Soninke. The results are analyzed taking into account the development of interlanguage and the influence of the tense-aspect system of the first language.

Josep Pujol, *La memòria literària de Joanot Martorell. Models i escriptura en el «Tirant lo Blanc»*, Barcelona 2002, Curial Edicions Catalanes / Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Josep Pujol es planteja l'ambiciós objectiu de reconstruir –ajudar a reconstruir, diu ell, més humilment– el fons de la «biblioteca mental» de Joanot Martorell i els «processos creatius que condueixen d'aquella biblioteca a la prosa del *Tirant*» (11). El seu estudi, fruit del treball de molts anys de recerca, durant els quals se n'havien avançat ja alguns resultats importants, aconsegueix plenament aquest propòsit que ens podia semblar quimèric a alguns, de bestreta, i dóna un pas de gegant dins la història de la crítica tirantiana. Si no reconstrueix l'absoluta totalitat d'eixa «biblioteca mental» de Martorell, tasca impossible –i en certa mesura inútil, donat que la prova documental no és un llistat de llibres relacionat dins un testament inert i tancat, sinó una obra de creació oberta i viva–, Pujol sí que classifica, per primera vegada en la història de la crítica sobre *Tirant lo Blanc* amb voluntat d'exhaustivitat, els continguts d'aquesta «biblioteca», posant ordre i jerarquitzant els seus principals materials. Deixa així les bases establertes per a una organització dels «processos creatius», és a dir, dels processos d'escriptura martorellians. Si haguéssem de destacar només una aportació de Pujol, seria aquesta de l'organització metodològica la que subratllaríem principalment, sobretot tenint en compte el panorama de llibres i estudis durant els últims anys, moltes vegades mancats d'un nord clar. (L'article de Lola Badia, 1993, una vertadera monografia sobre el *Tirant*, és l'antecedent més clar del llibre de Pujol, perquè proposava i comentava un llistat d'una trentena d'autors i textos catalans relacionats, una altra trentena de textos d'autors no catalans, i una desena de textos i autors traduïts al català.)

Pujol remarca en la introducció com els «prejudicis realistes» i altres «convencions modernes» havien posat a la llista de demèrits de Martorell «tant la dimensió retòrica de la novel·la com el substrat cultural que l'alimenta i les fonts i models on l'autor beu i on s'emmiralla». Durant molts anys, doncs, el «saber», és a dir, la cultura assimilada intel·lectualment pel llibre, li havia estat un «càrrec» –com li reprotxava en una de les seues lletres de batalla Montpalau– que afeixugava els mèrits del narrador realista i benhumorat, tantes vegades els únics valorats positivament. La imatge del cavaller bregós no casava ben bé amb la de l'escriptor instruït (9).

Què entén Pujol per «memòria literària», sintagma amb què intitula el llibre? «...la manera com la memòria culta de d'autor –és a dir, la memòria de les lectures fetes abans de i durant la redacció del *Tirant*– s'actualitza en l'escriptura de la novel·la en virtut d'una concepció imitativa de la prosa literària culta». En mots del generativisme, diríem que la «biblioteca mental» (estructura profunda) s'hi actualitza com a «memòria» activa (estructura superficial). I això implica tenir en compte la contínua presència de fragments procedents d'altres textos, molts d'ells clàssics llatins, manipulats al servei de noves intencions i en nous contextos (10). Pujol pren partida davant la poca operativitat de l'ús indiscriminat de termes com «plagi», «préstec» o «manlleu» (donant per superada la polèmica estèril sobre la seua suposada il·legitimitat), i igualment davant la indefinició de «intertextualitat», a favor del terme «font» (I, efectivament, altres mots, com ara «hipotext», si no van clarament definits, tampoc no hi ajuden massa, i de vegades creen confusions) (10-11). De fonts cal parlar, doncs, de fonts encara desconegudes, d'altres massa precipitadament pressuposades i d'altres conegudes però que no sabem com li varen arribar a Martorell ni de quina manera les va aprofitar (Boccaccio, és clar; però, quin Boccaccio i com...?).

Al final de la introducció, Pujol «departeix», amb flegma martorelliana i retòrica, el seu llibre en set parts, com l'autor valencià diu, en la seua *anticipatio*, que farà. Martorell no ho compleix, afortunadament; però Pujol sí que ho fa (afortunadament també). El primer capítol es dedica a la presentació de *Tirant*, i Pujol comenta com la dedicatòria al príncep Ferran i el pròleg «posen en joc diverses estratègies de concessió d'autoritat al text que passen

per la ficció de traducció [...] i per l'acumulació de *topoi* historiogràfics, posats al servei de la legitimació de la història fictícia de les gestes de Tirant» (14-15). L'estudi més complet del tema és encara el de Limorti, però Pujol explica, a banda, perfectament el pròleg dins el sentit dels models europeus d'*accessus ad auctores,* fent-hi servir la bibliografia acadèmica i hispànica més important al voltant del tema (per exemple, el llibre de Julian Weiss). (Una simple comparació entre els *accessus* del *Curial* i *El Victorial,* en molts punts bescanviables, ens faria comprendre la comunitat de propòsits entre autors europeus d'obres històriques i de ficció al segle XV.)

El capítol 2, «Cròniques i històries de romans: nous models per a la ficció cavalleresca», parteix de la reescriptura del *Guillem de Varoic* en el *Tirant lo Blanc* per tal de «reconstruir els estrats que condueixen del model artúric de ficció cavalleresca a un nou model determinat per la historiografia medieval i clássica o de tema clàssic». Les referències clàssiques, en efecte, no tenen només una funció exornativa, sinó una presència activa. Cingolani i el mateix Pujol ja hi havien destacat un tramat classicitzant de l'acció i fins i tot una equiparació de Tirant amb els herois de l'antiguitat. És fonamental resseguir amb meticulositat la utilització d'obres secundàries, però tan estimades pels escriptors europeus dels segles XIV i XV, com ara el *Valeri Màxim* (traduït per Canals). Per exemple, el capítol del captiu albanés que es presta a perdre un tros d'orella i a ser assotat per tal d'introduir-se com a espia al castell de Montúber, defensat per Escariano, i facilitar la presa de la plaça, és convincentment explicat pel coneixement de l'anècdota de Sext Tarquini (Valeri Màxim, VII, 4,2), com deia Cingolani, i per les *Stratagemata,* III, iii, 2 i 3, com ara proposa Pujol (55-56). Tanmateix, és difícil constatar un coneixement complet de Frontí, que no va tenir l'èxit que esperaríem (a Castella és gairebé un desconegut durant el segle XV), i els estrategemes del *Tirant* han de continuar explicant-se, en termes generals, sense fonts de conjunt i, això sí, amb els paral·lels d'Eiximenis que va proposar Riquer. Personalment, em sembla que l'estragema de l'albanés remuntaria als episodis del robatori del Pal·ladi troià per part d'un Ulisses disfressat de pobre i sofrint tota mena de vexacions (i recordem com Tirant també es disfressa, de pastor de vaques, un parell de capítols més endavant). Pel que fa al motiu de les orelles tallades, no podem excloure, com ha vist Labrado (2000), el rerefons folklòric de rondalles, on l'heroi del tipus de l'*Esclafamuntanyes* (Aa-Th, 301B) lluita contra el gegant i li talla una orella. (Tirant no li talla les orelles al negre i gegant Escariano, però sí que l'enganya, aliat amb un albanés que es deixa tallar les orelles...). I és que sempre hi haurà passatges que no poden explicar del tot les fonts textuals: descripcions, com ara les de les fonts dins la «roca» de les festes d'Anglaterra, que semblen tretes d'un registre personal; ecos d'espectacles litúrgics i cortesans; presència de llegendes o rondalles folklòriques (els episodis de Felip i Ricomana o el d'Espèrcius tampoc no s'entenen si no és dins la tradició de la rondalla); històries i rumors familiars (com les valencianes que per a Antoni Ferrando expliquen el personatge de l'Emperadriu); ressonàncies d'oracions religioses, supersticions, eixarms...; temes i tons de romancer o balada; detalls micropoètics (invencions poètiques) a les descripcions de desfilades, acuradament fotografiats; etc. Literatura menor? Certament, no. No estranya, doncs, a l'altre extrem de la constatació documental (textual), que la lectura del *Valeri Màxim* –per bé que siga un autor fonamental per a comprendre els canvis de models d'ètica cavalleresca al segle XV, molt ben conegut també pels millors poetes castellans (Santillana, Mena)– no revele grans descobriments, com reconeix Pujol; tanmateix «es pot afirmar amb tota seguretat que Martorell coneixia aquesta versió» [la traducció de Canals] (56). Profitosíssimes són també les curioses «coincidències» que troba amb un parell de passatges de la traducció catalana de la *Dècada* I de Titus Livi, encara inèdita (57-58). I també el rastreig de models d'*ars arengandi* a Sal·lusti, Titus Livi, Lucà, Guido delle Colonne, el Tucídides arromançat o l'*Escipió i Aníbal* de Canals, encara que mai concrets, si no és la traça d'una arenga del *De coniuratione Catilinae* al cap. 156 de *Tirant* (59-62). Tirant emula

Cèsar, Anníbal o Escipió, i, tot i que no sempre encarne els seus aspectes més exemplars, és essencial per a la crítica conèixer l'ús que se'n feia d'aquestes obres secundàries per tal d'entendre que els models de cavalleria, al segle XV, no són exclusius de la ficció bretona, sinó que s'identifiquen principalment amb el món grec i sobretot romà.

El capítol 3 del llibre, «Històries de grecs i de troians (amb gregues i troianes)», correspon a un model historiogràfic especial: les *Històries troianes* de Guido delle Colonne. Batalles, debats, discursos, ambaixades, històries de amor... Els préstecs de Guido revelen «un autor omnívor que multiplica els seus nuclis d'interès i que és tan atent a extenses tirades retòriques com a sentències i frases aïllades reabsorbibles en tota mena de contextos...» (78). Ja n'havia assenyalat alguns Wittlin, però Pujol completa, per exemple, les magnífiques escenes d'enamorament de Tirant (caps. 116-120) i demostra com depenen dels moments d'enamorament d'Aquil·les de Políxena, de la consolació d'Agamèmnon a Menelau, després del rapte d'Helena, o de l'enamorament de Medea per Jàson. Però també la magnífica *descriptio puellae* de Carmesina, a l'església de Santa Sofia, derivaria de l'esguardament de Paris a Helena al temple (80). Helena era la bella entre les belles per als autors medievals i no sorprén que la seua descripció en les *Històries troianes* (que parteix de l'exemple de la *Poetria nova* de Vinsauf) siga també model per a Melibea en *La Celestina* i en molts altres textos europeus. Martorell recombina elements que provenen de diverses situacions i té la capacitat de fondre'ls en una nova, que reprendrà l'antiga o no tindrà res a veure amb ella. Els exemples que en dóna Pujol són molts i molt explícits, i només caldria ara completar-los amb les aportacions que n'ha fet Perujo al llarg dels seus imprescindibles treballs sobre les *Històries troianes* (en especial, la traducció de Jacme Conesa) i la seua influència sobre el *Tirant.*

El capítol 4, «De la memòria literària a l'escriptura: materials i tècniques de la imitació», incideix en el fenomen d'estratificació de les fonts, discuteix «els mecanismes amb què associa i manipula els seus materials» i reflexiona «sobre el sentit literari i cultural d'aquesta manipulació de la tradició». Corella resulta omnipresent, i per tant clau, per tal d'explicar aquesta estratificació. Llegeix Martorell Ovidi o les *Històries troianes* directament (traduïts) o llegeix només el Corella lector d'aquests textos? I llegeix la història de Jàson i Medea a partir d'Ovidi (a les *Metamorfosis,* VII o a les *Heroides,* XII), de Sèneca, de Colonna o de Corella? Les conclusions provisionals de Pujol, després de presentar exemples de categories i tècniques, indiquen que Corella passa al *Tirant* «havent perdut pel camí els principis intel·lectuals i morals que regeixen la seva prosa», perquè «els materials han estat sovint reduïts a un compendi de frases ... que no exigeixen contextos gaire definits» (105).

El capítol 5, «Un univers epistolar: Ovidi i la seva herència», el 6, «Clàssics i moderns: Boccaccio, Corella i la retòrica sentimental» i el 7, «Cap als models tràgics: Sèneca i la mort de Tirant», insisteixen, amb la mateixa metodologia que el 4, en la densitat amb que hi són presents aquests textos. A partir d'aquesta constatació, cerquen la definició de la seua importància en l'escriptura del *Tirant.* Cada un d'aquest capítols s'organitza al voltant d'un episodi llarg, i així Pujol pot comentar amb detall, tot centrant-se en aquestes unitats narratives, les pràctiques imitatives aplicades a situacions narratives determinades. Només el comentari de cada capítol, dens però amb una gran claredat expositiva i amb una modèlica selecció i comentari d'exemples, requeriria una ressenya. Pujol analitza i demostra perfectament, per exemple –seguint el fil dels seus darrers descobriments i els d'Annicchiarico–, com Martorell coneix la *Fiammeta* i el *Filocolo* de Boccaccio (i molt menys, diríem que estranyament, el *Decameron*). Són aquestes fonts boccaccianes, al costat de les *Històries troianes,* comunes a tota la ficció sentimental hispànica, les que expliquen la major part –encara que no totes– de les concomitàncies entre *Tirant* i textos castellans del segle XV (en concret *La Celestina*). A banda, Martorell va llegir i aprofitar, com Fernando de Rojas, les tragèdies de Sèneca (la influència del Sèneca català en *Tirant* ha estat fixada gairebé definitivament per

Martínez, però Pujol ja havia avançat molts aspectes en un estudi esclaridor de 1995-1996) potser a partir d'un manuscrit de factura propera a la del II-3096 de la Biblioteca de Palacio Real, que tenia, abans de la seua composició actual, només dos textos: les *Tragèdies* en català i unes *Regles d'amor*, que coincideixen amb la part I de la traducció del *De amore* d'Andreas Capellanus, un text fonamental, conegut molt fragmentàriament, sense testimonis castellans al segle XV, però sense el qual també és difícil entendre les primeres escenes de *La Celestina*. En fi, la importància dels textos clàssics es palesa ben bé a l'apèndix, on es distribueixen les fonts, classificades per autors, obres i treballs crítics.

Com sospita Pujol, el seu treball no només permetrà detectar en futures edicions i estudis les principals fonts de l'obra (per primera vegada, cal insistir-hi, sistematitzades i ordenades), sinó també millorar determinades lectures del text i justificar les possibles intervencions dels editors amb bases sòlides. I com igualment reconeix l'autor, el llibre ens posa davant d'una sèrie de preguntes al voltant de la formació escriptural de Martorell («tècniques d'escriptura d'origen escolar afavorides per les modes literàries del seu temps i per la mena de fonts que tenia a l'abast»). A quin grup d'autors adscriure la formació i pràctica literària del Martorell escrivà de ració i cavaller d'envejable formació intel·lectual, com demostra l'examen de la seua «biblioteca mental»? Hem de ser humils: ho ignorem pràcticament tot.

És evident, en fi, la fortuna de la contribució de Pujol pel que fa no sols a descobriments empíricament comprovables (ús i maneig de fonts), sinó a la comprensió dels processos creatius de l'obra i a una més exacta ubicació del *Tirant* i de Martorell en la història literària i cultural de mitjan segle XV. Hem d'agrair a Pujol l'escriptura de *La memòria literària de Joanot Martorell*. Era un llibre que necessitàvem i, junt als de Riquer (1990, 1992) i a alguns pocs més, la seua consulta serà totalment imprescindible, com la d'un diccionari o guia de capçalera per a la crítica tirantiana, fins que el mateix autor no l'actualitze dins uns quants anys. Per finalitzar amb paraules de l'autor, «en posar-nos en contacte directe amb la biblioteca de Joanot Martorell i amb el caràcter material, gairebé fisiològic de l'escriptura que en depèn, l'estudi de les fonts ens haurà d'imposar la imatge d'un Martorell tan destre en la novel·lització de fets i noms contemporanis com llegit i orgullós de ser-ho, deutor de les idees i els gustos literaris del seu temps, ambiciós en el seu projecte i pacient en la transmutació dels estímuls i dels textos de la seva memòria en una literatura que els conté i els perpetua de manera memorable».

RAFAEL BELTRAN
Universitat de València

Tomàs Martínez Romero, *Aproximació als sermons de sant Vicent Ferrer*. Presentació de Germà Colón, Valencia 2002, Denes Editorial.

Este libro de Tomàs Martínez sobre los sermones de Vicent Ferrer testimonia, en primera instancia, la aceptable salud de nuestros estudios sobre la que es, sin duda, la figura más destacada de la predicación peninsular en la Baja Edad Media. Tras las numerosas y solventes ediciones de textos, las varias monografías y acercamientos parciales, y tras la realización de algún congreso específico, el libro de Tomàs Martínez viene a ser, en buena medida, un adecuado broche o corolario, redactado además con un estilo impecable, que conjuga el rigor del escalpelo con el tono afable de una conversación entre amigos.

Digámoslo desde el principio: esta *Aproximació als sermons de sant Vicent Ferrer* es lo que promete el título, un acercamiento a la obra homilética del santo valenciano, pero también a las diversas y complejas facetas de su figura y a su no menos conflictivo contexto. Al haberse realizado conjugando con maestría el rigor y la amenidad, el libro tiene, a la vez, un perfil académico y otro divulgativo. En cuanto a lo primero, resulta útil como punto de partida para aquellos que quieran iniciarse en los estudios vicentinos, en el espacio más amplio de la predicación medieval, y aun en el panorama mayor de la literatura de este periodo y de sus estrechos contactos con otras disciplinas. En efecto, interpretando sabiamente la naturaleza del sermón de la Edad Media, que no puede definirse de espaldas a sus componentes «extratextuales» (su naturaleza espectacular, todo el universo de la *actio*, la compleja recepción y composición de los auditorios o ese camino de ida y vuelta hacia la realidad y las creencias de la época...), Tomàs Martínez consigue, de manera imperceptible, presentar y sugerir la predicación del dominico como terreno para el debate y la propuesta entre investigadores con intereses diversos. En la otra ladera, el libro constituye una agradable lectura para cualquier persona simplemente interesada en Vicent Ferrer, en su época o su ámbito geográfico, al margen de intereses profesionales.

El libro se estructura como un conjunto de estudios parciales, algunos de ellos publicados anteriormente, sobre otras tantas facetas de la obra y la realidad del santo valenciano. El conjunto, sin embargo, no es una mera recopilación, sino un meditado y bastante compacto entramado, que intenta conseguir los fines que se pretenden. El autor lo dice con claridad en la introducción que inaugura el volumen (tras una justa y elogiosa «Presentación» de Germà Colón, tanto del libro como de la destacada trayectoria profesional de Martínez Romero): su propósito es reinterpretar a Vicent Ferrer a partir del abundante material disponible, y hacerlo sin caer en exclusiones y maniqueísmos innecesarios (parafraseo de su página 25).

El primer estudio es un intento por descargar a Ferrer de la acusación de antihumanismo que pesa sobre él en la historia literaria. En opinión de Tomàs Martínez, tales juicios son consecuencia de una lectura exclusivamente literal y literaria de citas concretas del dominico, que habrían de entenderse forzosamente de otro modo si atendemos a la intencionalidad religiosa y teológica con la que se pronunciaron. Esta reivindicación de una lectura más global de los textos (en íntima conexión con el deseo que tiene Ferrer de condenar y reformar una predicación excesivamente profana) es sin duda acertada, pero nos siguen faltando pruebas de una actitud hacia clásicos y humanistas que vaya más allá –y eso siendo muy condescendientes– de la frialdad o de la tibieza.

En «Alguns aspectes de l'estructura del sermó vicentí», Tomàs Martínez repasa el modo de composición del sermón universitario medieval a la luz y en el contexto de las directrices propugnadas por las *Artes praedicandi*. Estamos ante una constante en el libro: me refiero a la pericia del autor para –desde el conocimiento exhaustivo del tema y de la bibliografía pertinente– extractar aquellas referencias que bastan para ilustrar o confirmar lo dicho sin abrumar con el pesado fardo de lo erudición innecesaria. A la par que se traza, pues, con una síntesis y claridad envidiables, la estructura de las piezas vicentinas, Martínez Romero desmonta la idea de que hubiera sido el *Ars* de Eiximenis el modelo para las propuestas formales de nuestro dominico. En la segunda parte del mismo estudio, analiza más en detalle (pero siempre con la misma transparencia) ciertos recursos formales de la *dilatatio* (la etimología, la derivación, el equívoco, etc.), habituales en las *artes*, pero manejados por Ferrer con singular dominio.

«Del jo real al jo exemplar», el tercero de los estudios, desmonta –para hacerlas obvias– las diversas facetas y funciones del «yo» que aparece en los sermones vicentinos, con incursiones firmes en terrenos movedizos como el del *exemplum*. Siempre en un tono desapasionado, Tomàs Martínez advierte de las necesarias prevenciones «per a evitar més d'un excés patriòtic o miracler», apreciación que no está de más, habida cuenta de las tradicionales

desmesuras en este terreno; al tiempo traza (y hubiera sido deseable, sin duda, una mayor implicación en este caso) el contraste entre esa faceta humilde de Ferrer, exigida por su deber pastoral, y otra muy pagada de su capacidad personal y su papel de elegido (todo ello, en la página 99).

Se ocupa Martínez Romero luego del auditorio de los sermones del santo, pasando revista a cuestiones diversas y polémicas de habitual interés para la crítica. En esa línea, y en sintonía con lo afirmado anteriormente por Antoni Ferrando, desmonta el tópico milagrero, tantas veces repetido, del don de lenguas. A tenor de la relativa complejidad de una estructura sermonaria inspirada en las *artes* y de la presencia de otros elementos que podrían calificarse como "cultos", matiza el sentido del término "popular" aplicado tradicionalmente a la predicación de Ferrer: lo era, sin duda, por la composición variada de su auditorio, por el intento de llegar a ese público diverso allanando el camino con distintos procedimientos, y por el contraste con otros predicadores del momento; el término "popular", añade el autor de este libro, sin embargo, no puede usarse con carácter absoluto, pues, como queda dicho, persisten en los sermones elementos "cultos" y "literarios".

De la mujer y el matrimonio trata Martínez Romero en el penúltimo estudio, esforzándose por confirmar cómo la posición relativamente adversa del santo y sus críticas se insertan en una corriente habitual del pensamiento cristiano medieval, que dependería, en último caso, de fuentes patrísticas y bíblicas. Se inserta así este capítulo en esa tónica general del libro de desmitificar la singularidad de Ferrer, acercándolo a los usos –en formas, creencias, etc.– de sus coetáneos o diluyéndolo en la tradición en la que se inscribe. En mi opinión, sin embargo, este modo de proceder no está exento de peligros, pues, en último extremo, deja sin explicar, o sólo lo hace a medias, los motivos por los cuales Vicent Ferrer se destaca del resto de predicadores hispánicos de la Edad Media. Por seguir ahora con el ejemplo que nos ocupa, parece evidente que la misoginia de Ferrer pertenece a un tronco común, lo mismo que viene de antaño la tendencia a la exclusión de las minorías, pero es asimismo indudable que, en la formalización de nuestro predicador dominico, ambos aspectos alcanzaron unas cotas de agresividad y eficacia probablemente nunca vistas hasta entonces y que es preciso poner de relieve.

De la *performance* de Vicent Ferrer se ocupa Martínez Romero en su último estudio: repasa algunos procedimientos (alargamiento de vocales, onomatopeyas, etc.) y señala que podían ser habituales en los sermones de la época, en particular entre los predicadores de masas. A esa luz analiza con tino la conflictiva frontera entre sermón y teatro (con especial atención al diálogo, con la imitación de voces por parte del predicador), para terminar con una propuesta de interpretación del sermón vicentino como espectáculo. En otros lugares he defendido esa imbricación, que lógicamente comparto. En efecto, como señala Martínez Romero, la entrada en la ciudad, el sermón y la procesión de penitentes son otras tantas facetas o vertientes de un hecho más amplio, de un macroespectáculo.

En mi opinión, es esta dimensión, junto con las indudables dotes de Ferrer para la *actio*, lo que explica en buena medida el éxito de sus predicaciones. Pero también (a qué dudarlo) la existencia de un "clima colectivo" favorable, en el que hallaban fácil eco las afirmaciones de visionarios e iluminados (son palabras de J. Fuster, citadas en la nota 176 por Martínez Romero). Y eso sin descuidar –por mucho que los recursos y las estructuras puedan estar fijados o sean manidos, como señala en sus estudios Tomàs Martínez– la aportación indudable de Vicent Ferrer a los diversos niveles del discurso que utiliza, incluidos, por supuesto, los literarios.

Termino con la idea que apuntaba al principio: el libro de Tomàs Martínez Romero representa, por su tono ecuánime y desapasionado, por su esmerada síntesis de las diversas contribuciones a los estudios vicentinos sobre las que asienta sus propuestas, un momento sereno de recapitulación y reflexión sobre lo conseguido. Y es, junto a este momento de pausa, una invitación a seguir indagando en torno a la figura y la obra del valenciano. En esta

perspectiva, el libro trasciende su modesto título y esa su cobertura de *Aproximació* para convertirse en una obra de referencia.

MANUEL AMBROSIO SÁNCHEZ SÁNCHEZ
Universidad de Salamanca
Seminario de Estudios Medievales y Renacentistas (SEMYR)

Els camins epistolars de Joan Fuster

La publicació de la Correspondència de Joan Fuster és una de les iniciatives editorials més insòlites de les nostres lletres pel que fa a la rapidesa amb què s'ha posat en marxa –fa poc més de deu anys de la seua mort– i pel bon ritme de l'aparició dels seus volums. El primer va aparèixer el 1997 i l'últim ací ressenyat, el 2002.

Hi ha, sembla, un cert apressament que es justifica no sols per la importància de la figura de Fuster, sinó, també, perquè és una forma d'omplir el buit que ha deixat, o, més exactament, de *continuar* la seua presència entre nosaltres. Una forma d'escoltar-lo de ben a prop i, de més a més, d'endinsar-nos en una part tan important com és la seua voluminosa i diversa correspondència amb personatges, en gran part, importants en la nostra vida cultural i cívica.

Hi ha, a més a més, en aquesta aventura editorial, la natural curiositat del lector per saber què pensava Fuster sobre homes, fets i idees en el pla més reservat d'aquest tipus de papers que encara estan en un context històric recent. Molts interlocutors són vius i això –inconvenients a part– resulta més engrescador per al lector actual..

Pressa, doncs ? Diguem-ne rapidesa. Però afanyem-nos a dir que això no ha estat a expenses de la solvència, del rigor, del treball pacient i costós que comporta un projecte com aquest. Antoni Furió, que n'és el director, el dissenya i explica en la seua llarga introducció al primer volum. Hi podem veure que un criteri, o uns criteris, molt exigents han estat presents a l'hora de plantejar-lo i portar-lo a la pràctica. D'entrada s'ha preferit –cosa més complicada– no limitar-se a les cartes de Fuster, sinó d'incloure-hi, també, les dels seus corresponsals. És una manera molt més viva, directa i comprensiva de poder llegir-les. «L'"Epistolari" –diu Furió– es transforma així en "Correspondència", en l'edició completa d'aquest "diàleg entre escriptors"». Els estrictes epistolaris, sense la rèplica dels destinataris, resten coixos.

Però més encara, calia anar més lluny: apuntalar la «Correspondència» amb totes les dades i explicacions possibles per suplir el seu context. Això vol dir, que, com s'ha fet fins ara, s'ha confiat a un especialista la confecció de cada volum, el qual s'ha encarregat no sols de la transcripció dels textos, sinó de posar-hi a peu de pàgina tots els aclariments necessaris, no sempre a l'abast, i que són fruit de consultes de diferents fonts. O, encara, de cercar cartes que no es troben a l'arxiu de Fuster. Finalment, per deixar més ben situat i completat cada recull, hi ha un Apèndix amb papers que el complementen adequadament, perquè no es troben amb facilitat.

Un projecte ambiciós, doncs, encarat a les més de vint mil cartes de l'arxiu de Joan Fuster. Més les que els curadors de cada volum puguen trobar en les seues recerques. Una correspondència que cobreix un període de més de cinquanta anys, entre l939 i el 1992. L'empresa d'editar-la és fruit d'un conveni de col·laboració entre la Universitat de València i l'editorial Tres i Quatre.

Un material, doncs, considerable, que, a més del seu valor com a document històric, possibilita una altra via d'accés a la figura de Fuster, al seu treball, als seus interessos personals, culturals i cívics. Ja d'entrada posa en

evidència la seua enorme capacitat de treball. Era un grafòman, i aquesta inclinació la va projectar també en els milers de cartes adreçades a una amplia nòmina d'interlocutors.

Aquesta «mania» responia a una necessitat personal i a l'expectativa d'una amplia audiència, que hi veia un possible corresponsal molt important. Hi havia en joc, en aquest comerç epistolar, molts factors. Un –l'assenyala Antoni Furió– «la seua raresa com a corresponsal valencià» que «el convertien en un interlocutor preferent i insubstituïble per a la gent del Principat i les Illes». La seua condició –hi afegeix– un tant «exòtica», «perifèrica», li permetia conservar la seua independència. Això el situava en una posició central d'observador.

Francesc Pérez Moragón, encarregat de l'edició del primer volum fa, també, en la introducció unes remarques penetrants en aquest sentit: «el fet de ser valencià, afegit a un pensament i una expressió relativament heterodoxos, unit també a la completa disponibilitat intel·lectual per tractar temes diversos, afavoria Fuster amb un cert privilegi de corsari, d'extraterritorialitat».

Aquest «corsari» travessà l'Atlàntic per trobar els exiliats, passà els Pirineus per anar a l'encontre de Josep Carner, i, naturalment, viatjà amb assiduïtat cap a les Illes, Catalunya i pel País Valencià. Si la iniciativa epistolar no sempre naixia d'ell, eren els altres, que s'hi dirigien. Tot plegat una extensa xarxa epistolar.

El primer volum a cura, com ha quedat dit, de Francesc Pérez Moragón, aplega escriptors de primera fila de la literatura catalana contemporània: hi trobem Josep Carner, Marià Manent, Carles Riba, Josep Pla, Salvador Espriu i Llorenç Villalonga. Aviat és dit...

La correspondència amb Josep Carner resulta ben reveladora de la voluntat de Joan Fuster per posar-se en contacte amb els escriptors que havien deixat Catalunya. S'adreça fins i tot al «príncep» de la poesia catalana, ja vell i exiliat a Brussel·les. La primera carta del recull és de Josep Carner en resposta a la salutació d'un jove poeta valencià que li havia tramés uns sonets. Porta la data de 1951, és a dir, quan aquí estàvem encara en la postguerra. El gest epistolar, tan primerenc, adreçat a un remot i llegendari poeta, és tot un símbol de la personalitat de Fuster. En plena desfeta, un jove, valencià de més a més, enceta la correspondència amb Josep Carner, tot donant per feta, per endavant, la unitat i l'esperança d'una literatura nacional, sense fronteres regionals. És increïble.

Les cartes creuades entre tots dos són una meravella, no tant pel seu contingut com per la forma, les «formes», en què es mouen. Un to elevat, però, amb naturalitat, civilitzat i franc. Carner reconeix sense paternalismes la figura de Fuster i aquest, sense complexos ni llagoteries, el sap gran, memorable. Fuster, fins i tot, gosa, de passada, dir-li afectuosament: «Ens teniu massa abandonats...». El diàleg que dura més de deu anys –l'última carta de Fuster està datada el 1964– resulta exemplar, d'antologia.

Els blocs de cartes amb Josep Pla, Salvador Espriu i Llorenç Villalonga –tots tres antinoucentistes– tenen un gran interés, es mouen en el pla d'una relació menys distanciada que la que havia de tenir amb Carner. Amb Espriu i Villalonga –tot i que manquen bastants cartes de Fuster– i amb Pla, entren en qüestions més de fons, personals o generals, en tant que escriptors i protagonistes de la vida literària d'aquells anys. Les cartes amb Manent són, en part, més circumstancials. En el cas de Riba, la correspondència gira a propòsit de la voluntat de fer-lo venir a València, cosa que va aconseguir.

El treball de Pérez Moragón ha estat important, ja que ha hagut de lluitar amb molts buits epistolars, i ha rescatat cartes que no es troben a l'arxiu de Fuster. També les notes a peu de pàgines requerien un especial esforç per aclarir alguns punts. Important, i molt útil, l'Apèndix que ha confeccionat. Hi podem trobar, així, una ressenya que Fuster va publicar en *Jornada* (1958) sobre l'*Obra Completa* de Carner; la divertida carta en versos de quatre síl·labes apariats, –tot imitant el llenguatge i estil medievals–, a propòsit de la visita de Carles Riba a València; un article de Fuster sobre un volum dels «Homenots» de Pla; l'informe autobiogràfic que Fuster va enviar a l'escriptor de

Palafrugell; l'article que aquest publicà sobre *Nosaltres els valencians*; un article –«Fuster habla de Pla»– publicat en *El Correo Catalán* (1965); la polèmica íntegra que mantingueren Joan Ferraté i Joan Fuster a propòsit d'Espriu i Riba; i, finalment, uns quants articles que Llorenç Villalonga va publicar sobre Fuster, i uns altres de Fuster sobre Villalonga...

Les cartes del segon volum creuen l'Atlàntic per arribar als seus destinataris, ja que aquests vivien, exiliats, a diferents països americans (Colòmbia, Mèxic, Xile...). En total, un centenar de cartes que, si hi afegim les que Curial va editar, entre Fuster i Riera Llorca –un altre exiliat–, constitueixen tota la correspondència fusteriana amb escriptors de la diàspora catalana que va seguir a la guerra civil. Tota, de moment, clar, perquè no sempre ha estat possible trobar o disposar de les cartes de Fuster a alguns dels seus corresponsals.

Santi Cortés ens diu en la introducció que hauria de portar el títol de «Lletres de l'exili» i que és complementari dels reculls, també confeccionats per ell, *Textos d'exili* (València 1991) i *Papers d'exili* (Barcelona 1995). Val a dir que Santi Cortés ha esdevingut un especialista deriós de la temàtica de la postguerra, sobretot la valenciana i de l'exili. Aquests anys obscurs i difícils per a la nostra cultura han estat objecte d'una pacient i laboriosa investigació per part d'aquest estudiós, que s'hi mou ja com un peix en l'aigua. La preparació d'aquest aplec, n'és una bona mostra. Per exemple, encara que un bon nombre dels corresponsals de Fuster, «sonen» poc o en sabem poc o res, ens en dóna notícia de la seua peripècia personal, dels seus treballs i de com van connectar amb el jove escriptor de Sueca, o aquest amb ells. Tots eren, d'una manera o altra, uns exiliats *actius*. Seguien escrivint i publicant llibres o textos en les revistes que fundaven i editaven, es relacionaven entre ells amb voluntat de continuïtat de l'esperit català, tenien iniciatives polítiques i culturals, etc.

Naturalment, Joan Fuster, com tots els altres intel·lectuals catalans que es trobaven en els seus països, es trobava en una situació igualment adversa, però per altres raons, és clar. No resulta estrany, doncs, que ell es considere també un «exiliat», encara que fos «interior», cosa que, com li escriu a Agustí Bartra, era pitjor: «encara el nostre exili és més dolorós que el vostre. Sentir-se exiliat en la mateixa pàtria! Sentir com ens senten estranys els nostres compatriotes!». No es tractava, doncs, sols, de trobar-se en una situació de persecució política de la nostra llengua i la nostra cultura. Hi havia, segons Fuster, la indiferència o el menyspreu dels seus paisans. «*Perquè si almenys tinguéssem enemics!* Però no; a València els valencianistes no ens mereixem ni això, segons sembla» (el subratllat és de J.F.)

Ara bé, les cartes d'aquests «exiliats», dins o fora, són una font preciosa per conèixer la visió que tenien en les seues respectives situacions històriques, com veien el futur de la nostra cultura i quins esforços calia fer perquè aquest futur arribés a ser normal. Aquest és un dels temes majors de les seues reflexions. Un altre –fonamental– és el que els posà Fuster sobre la taula i que els va engrescar: la superació del regionalisme o del particularisme dels catalans estrictes, els balears i, més encara, els valencians. El projecte d'una cultura catalana integralment entesa, amb els corresponents «matisos» regionals, el plantejà Fuster, per primera vegada, des de Sueca. Les seues cartes, el propòsit de *relacionar-se* amb els exiliats responia a aquesta posició integradora.

Altres punts més podriem assenyalar ara, tots útils, fins i tot quan es tracta de lletres més o menys circumstancials. Però el que cal subratllar és el gran interés del bloc constituït per les 41 cartes que es van escriure Fuster i Bartra. Afortunadament, aquesta correspondència s'ha conservat íntegra, cosa que permet seguir l'apassionant diàleg entre tots dos a propòsit de la poesia, de la problemàtica d'una llengua literària comuna, de les seues opinions estètiques, del seu propi treball com a escriptors, de la seua circumstància personal, etc. Pel que fa a Fuster, hi trobem referències a la crisi intel·lectual i moral en què es troba en aquells anys, quan creu que la poesia –que és sempre «religiosa» diu– és l'única «solució», o millor, «salvació» per a l'home encarat al misteri.

Però, tot i que escriu i publica versos, es va girant ja cap a l'assaig. És aleshores quan escriu *Les originalitats*, cosa que comunica a Bartra. Tot plegat trobem en aquestes cartes un Fuster seriós, formal, instal·lat en una «fe negativa», esperançat i pessimista, alhora, gens inclinat a la ironia o el sarcasme amb què s manifestava, sovint, davant els qui el tractaven en aquells mateixos anys...

Aquest volum té el valor afegit d'un Apèndix que recull textos de Fuster sobre Bartra, o d'escriptors de l'exili sobre Fuster.

El tercer volum està íntegrament dedicat a la correspondència fusteriana amb Ernest Martínez Ferrando. Ha estat editat per Vicent Alonso, un especialista de l'obra d'aquest escriptor.

El recull presenta un conjunt de particularitats que el fan específicament diferent dels anteriors. Els corresponsals de Joan Fuster havien estat en una proporció bastant gran, escriptors exiliats a Amèrica. La resta són catalans –un d'ells exiliat com Josep Carner, a Bèlgica– i un mallorquí, Llorenç Villalonga. En aquest darrer volum, en canvi, el corresponsal de Fuster és un valencià instal·lat, però, a Catalunya. Martínez Ferrando pertany a la generació de Riba, Espriu, Pla, Sagarra, Salvat, per citar-ne alguns noms. Ara bé, aquesta diferència d'edat no va ser poc rellevant pel que fa a la relació entre els dos escriptors. Va haver-hi una amistat franca, càlida, permanent, des que es van conèixer a València a finals dels quaranta fins la mort de Martínez Ferrando el 1965. Aquesta correspondència, s'obre amb una targeta postal de Martínez Ferrando felicitant Fuster per un llibre de versos (datada a Barcelona el 9 d'abril de 1951) i es tanca amb una altra targeta (datada a la Canyada (Paterna) l'11 de juny de 1965) en què expressa a Fuster el condol per la mort de la seua mare. Ell la seguiria pocs mesos després... Les cartes que van intercanviar en aquests quinze anys són un testimoni de les moltes coses que acostaven els dos corresponsals. El fet de ser tots dos valencians, de sentir-se i pensar-se d'una manera similar en tant que valencians, era un motiu important de convergència i de «complicitat» intel·lectual i moral. Això els portava a interessar-se pel passat històric i cultural del seu poble, a mirar el seu futur amb les mateixes esperances i il·lusions i, també, amb les mateixes inquietuds. En conseqüència, això els havia de portar a participar d'una manera responsable i crítica en la recuperació del seu país. El present valencià el veien bastant lamentable. Hi havia la manca secular de consciència cívica, cosa que permetia –i més en aquells anys durs del franquisme valencià– practicar un «valencianisme» superficial, incoherent, grotesc i estèril. D'aquesta «valenciania» va ser víctima, precisament, Martínez Ferrando a causa d'un treball en què posava en dubte –amb documents a la mà– l'autenticitat del Sant Calze conservat a la Catedral de València. És el primer incident, que trobem comentat al començament de la *Correspondència*. L'últim serà el provocat per l'aparició d'*El País Valenciano*, el 1962, de Joan Fuster. Entre un punt i altre, els desgavells no deixaran mai de produir-se i de ser objecte de comentaris: el projecte de reconstitució, a Madrid, del Centenar de la Ploma, la celebració del Centenari de Sant Vicent Ferrer, el Congrés de Cronistes del Regne de València, etc. Tots dos en fan referència posant-se les mans al cap. Amb humor, però més profundament amb amargor, es queixen de la comèdia de la vida cívica i cultural valenciana. Una «vida» protagonitzada, en bona part, per personatges pintorescos, intel·lectualment mediocres, o simplement «carabasses» –el mot és de Martínez Ferrando–, animadors d'un patriotisme «local» *bien entendido*. Molts d'ells, hi aparèixen amb els seus noms i cognoms, o de vegades irònicament rebatejats. Els dos es miren amb disgust l'escenari valencià –municipal– en el qual es trobaven embolicats i implicats, però desarmats, sempre contra corrent. Per això diu Antoni Furió, amb raó, en la seua presentació del volum, que aquesta *Correspondència* és «un testimoni de primera mà, valuosíssim, punyent, sobre la vida cultural valenciana dels anys cinquanta i primers dels seixanta».

A propòsit, per exemple, del Centenari de Sant Vicent Ferrer, Joan Fuster es lamenta de no haver pogut aconseguir que les *fuerzas vivas* dedicaren ni un duro a la publicació dels *Sermons* del sant valencià, aleshores

encara inèdits en gran part. Sembla que no els importava que els manuscrits es podriren o es «perderen». El que importava era gastar els diners en pólvora, en coses espectaculars i efímeres («Visca Sant Vicent Ferrer!»). Només una part de l'exposició que es va muntar –diu Fuster– tenia interés.

Fuster i Martínez Ferrando es trobaven, doncs, molt acostats pel que fa al «cas valencià». S'aparten, però, una mica en la forma de parlar-ne. Martínez Ferrando no estava d'acord amb la manera radical, un poc extremista, pensava, del seu jove amic. Quan aquest li va llegir fragments del llibre que preparava sobre el País Valencià, va considerar que era una mica injust, o que no calia recordar que alguns valencians menjaven rates, per molt d'aigua que foren. Li va pronosticar que això provocaria la fúria dels seus paisans, que se sentirien ferits en el seu amor patriòtic. El pronòstic es va complir: les rates hi van eixir... Quan va aparèixer *El País Valenciano*, Martínez Ferrando torna a manifestar que no hi hauria d'haver dit coses que no eren pròpies d'una guia turística. Fuster sembla que no se'n va defensar. En realitat, ell s'havia proposat escriure, més que una guia turística, una mena de guia de pecadors per als valencians...

Naturalment, la problemàtica valenciana no constitueix, ni de bon tros, el contingut exclusiu d'aquestes cartes. Hi havia més coses en què tots dos estaven interessats i que motivaven l'intercanvi epistolar. Un fet, important, els aproximava: Martínez Ferrando era un historiador medievalista, director de l'Arxiu de la Corona d'Aragó i per tant bon coneixedor de documents, llibres, revistes sobre l'Edat Mitjana catalana, en general, valenciana, en particular. Per la seua banda Joan Fuster s'havia capbussat en aquest passat amb intencions no exclusivament erudites. En aquesta direcció del seu treball, Martínez Ferrando era un bon guia per a ell que, sovint, li farà consultes d'estudiós demanant-li bibliografia sobre tal o tal tema. També el seu amic s'interessarà pels punts de mira fusterians –sobre el *Tirant* per exemple– i el va ajudar tant com va poder.

En un altre nivell coincidien també l'un i l'altre. Joan Fuster escrivia llibres de versos i després assaigs. Martínez Ferrando havia publicat, abans de la guerra civil, reculls de contes, una novel·la i, a més, traduccions d'obres de Stefan Zweig o de Schnitzler, un autor ara famós, però poc conegut en aquells anys... Encara que ja s'havia donat pràcticament de baixa com a narrador, algunes de les seues obres seran reeditades, sempre corregides, per ell. L'enviament de llibres –propis o no– farà que n'acusen rebut amb els corresponent comentaris i apreciacions. De vegades les consideracions que fan tenen un abast més general o es centren en temes com l'art o la música.

Ara bé, en el nivell cultural és on trobem punts de discrepància més que de convergència. Martínez Ferrando no era partidari del tipus de poesia que practicava, per exemple, Carles Riba. Preferia Maragall. «Vosté ja coneix –diu a Fuster– el meu gust per la claredat i la concreció». Tampoc no era del seu gust l'art abstracte, ni estava d'acord amb la defensa fusteriana de la música «deliciosa» enfront de la música «eloqüent». Aquestes divergències o incomprensions es troben més o menys tàcitament manifestes en la recepció d'alguns llibres assagístics de Fuster. A propòsit de *Les Originalitats*, per exemple, tot i que valora aquesta obra, fixa el seu interés en el segon assaig: el dedicat a Maragall i Unamuno. Quan li arriba *Figures de temps*, parla elogiosament dels textos referents a escriptors clàssics valencians... No hi ha, doncs, polèmica sobre aquests o altres punts. Vicent Alonso, en la seua introducció, no deixa de constatar el «distanciament» entre tots dos: «aquesta correspondència no ens ofereix cap tipus de diàleg intel·lectual profund a propòsit de les obres dels interlocutors, ni a propòsit d'assumptes centrals del seu pensament respectiu». I hi afegeix: «Martínez Ferrando no era l'interlocutor vàlid en matèria estètica o literària».

El treball de Vicent Alonso per puntualitzar o aclarir, en les seus notes, esdeveniments, personatges, llibres, revistes, articles de diaris, etc., és important. Aquest volum exigia una tasca molt fatigosa i pacient per les nombroses referències que hi apareixen. Vicent Alonso ha aconseguit, però, apuntalar i ampliar amb abundants

notes aquesta *Correspondència* que és una mena de crònica de la vida literària valenciana i barcelonina de la qual van ser actors i testimonis els nostres dos grans escriptors.

El quart volum de la correspondència de Joan Fuster, a cura d'Antoni Ferrando, tot i que resulta tan interessant com els anteriors, té una importància específica per als lectors del País Valencià, en primer lloc, però també per als de Catalunya i les Illes. El plantejament –coherent– del llibre ho justifica, ja que aplega les cartes de Joan Fuster amb tres filòlegs valencians: Manuel Sanchis Guarner, Josep Giner i Germà Colón. D'entrada, doncs, constitueix un diàleg, a quatre bandes, que Fuster va mantenir al llarg de molts anys –sobretot amb Sanchis Guarner– a propòsit, entre altres coses, dels problemes que comportaven les varietats dialectals del català a l'hora de comptar amb una llengua literària comuna. Les posicions en aquest sentit, per part dels valencians i els illencs, a propòsit de la proposta de Pompeu Fabra, que s'havia fet efectiva ja a Catalunya amb una important producció literària, continuaven produint-se –i podrint-se-, sobretot a València, amb les seues diferents, incoherents o aberrants, «gramàtiques» i «polítiques».

El dossier de les cartes de Fuster amb els seus interlocutors és un document històric d'aquells anys valencians –els cinquanta, particularment–, protagonitzats per uns quants grups de lletraferits –tots «gramàtics»– que funcionaven en un circuit tancat. Fuster, en aquells anys, com ho demostra la lectura de les seues cartes, té ben clara teòricament i pràcticament la seua posició fabrista que li reprotxen uns i altres, fins i tot els més acostats a ell. I exposa clarament les seues raons. Ara, de fet, per qüestions de tàctica, si més no, com li aconsellen, es mostra en principi –però a contracor i «provisionalment»– obert a arribar a un *acord*. Però en comprovar el desgavell permanent, o la incoherència dels personatges que haurien d'acostar i acordar les seues propostes, generalment intransigents, va preferir –diu a Sanchis– deixar-ho córrer i tornar al seu plantejament inicial. Li diu que ell és una *anima naturaliter* cartesiana. Per tant, no podia sentir-se gens a gust ni amb la multiplicitat de gramàtiques personalíssimes, ni amb els «arguments» confusionaris. No podia, doncs, tolerar sinó una solució, escriu, «definida», «normal», «raonable», «lògica», «a-pintoresca», «a-dialectal», «a-històrica»... Ell vol *una* llengua literària per anar endavant. Aquesta llengua, creu que ja estava feta. Només cal enriquir-la, potenciar-la, amb un criteri coherent i pràctic cara al futur. «No sento –escriu– cap atracció pels legitimismes «lingüístics (...), d'això en dic «carlisme idiomàtic», ni m'interessen les «varietats en la unitat», ni menys encara crec en la necessitat de tenir o sostenir un *accent regional* dins la literatura catalana». En aquest punt, Sanchis Guarner, no hi està d'acord. «La unitat completa de la llengua literària –li diu– fóra desitjable, però no la trobe factible». Aquests problemes «no poden tenir una solució matemàtica». Així i tot, Fuster espera de Sanchis una solució quan li escriu: «Tu ens hauries de donar exemple en la tria i en l'actitud. Sí senyor». A més, no deixarà de fer-li consultes gramaticals en les seues cartes a propòsit d'un dubte o altre.

El tema de la llengua literària constitueix una part important d'aquesta correspondència. Però n'hi ha d'altres, d'un interés indiscutible. En aquest sentit, hi podríem distingir tres etapes. En la primera, Fuster fa de corresponsal de la vida literària de València. Un corresponsal amargat: «Ací tot marxa normalment, és a dir, anormalment». Fuster conta als seus corresponsals els incidents i baralles de les «capelletes» locals, enverinades. Hi fa desfilar personatges, generalment grotescos, de la vida «cultural» valenciana, parla a Sanchis Guarner de llibres, projectes d'ell o d'altres, i, sobretot, li conta puntualment la seua relació amb el grup Torre i com, a poc a poc, per una raó o altra, s'hi troba cada vegada més incòmode, malgrat l'esforç que fa per reservar-se moltes de les seues discrepàncies. Al final, fart, comunica a Sanchis la seua separació del grup i la seua retirada a Sueca, tot i que encara mantindrà esporàdicament algun contacte personal amb els del grup, sobretot amb Xavier Casp. La història

d'aquest episodi, d'aquesta ruptura, no va ser, doncs, brusca, com fins ara es deia, per un motiu o altre. Ara ja en podem conèixer la gènesi, puntualment explicada per part de Fuster en aquestes cartes.

En la segona etapa d'aquesta correspondència entre Fuster i Sanchis, el centre de gravetat es trasllada de València a Palma. Sanchis ha contribuït a animar la vida literària d'aquesta ciutat on funciona un grup actiu en què es troba Moll. La iniciativa editorial de «Raixa» serà el pont que Sanchis li posa a Fuster per publicar els seus primers llibres d'assagista. En la tercera etapa, Sanchis ja es troba definitivament a València. Les cartes, ara, són més curtes i esporàdiques –hi havia ja possibilitat del contacte directe–, però estan animades d'un gran dinamisme. Es fan coses, moltes coses. La mobilització personal de tots dos i de la joventut s'ha disparat. Per això mateix la batalla continua, però ara en un altre front, i precisament contra Fuster i Sanchis, sobretot des de *Las Provincias*. Era, és encara, la batalla *real*.

Els altres dos blocs d'aquesta *Correspondència* són més curts i no tenen, per raons òbvies, la riquesa de qüestions del primer. Això no vol dir, però, que no tinguen interés. El corresponent a Josep Giner és, en gran part, una comunicació de caràcter lingüístic. Hi ha també, però, les posicions doctrinals –gramaticals, estètiques, polítiques– de Giner. Hi ha el seu activisme patriòtic, centrat en gran part en el treball, angoixós, que fa per difondre i vendre llibres en català, donant facilitats a tothom, fent-los el descompte que li fan a ell i, tot plegat, cansant-se i perdent diners. Hi ha la seua por a la policia, les iniciatives per influir en l'Església, per fer que s'use el català en els diaris, com ha començat a fer-ho Fuster, les seues crítiques a l'*Antologia de la poesia valenciana*, etc. Un document, alhora, filològic, històric i humà.

El tercer bloc –la correspondència amb Germà Colón– ja ens situa en els anys de la transició, i de la democràcia. Es tracta d'un epistolari «normal», en el millor sentit de la paraula, perquè és el de dos investigadors ocupats en les seues respectives feines i intercanviant informacions i llibres que necessiten. Només un punt «polític»: la recomanació que Colón fa a Fuster perquè acudisca a les reunions del Consell Valencià de Cultura. Les coses estaven –li diu– «marejades», amenaçades per la marea blava. I encara ho estan.

El cinqué volum recull les cartes que Fuster va creuar amb Francesc de Borja i Aina Moll, Joan Coromines i Josep Maria Llompart. L'han editat Josep Ferrer i Costa, Joan Pujades i Marqués i Joan Ferrer i Costa, que en signen la introducció centrant-se en la personalitat dels interlocutors, la tipologia de la correspondència, els grans temes i els criteris de l'edició.

Com és habitual en els volums apareguts, aquest conté abudoses i necessàries notes a peu de pàgina per tal d'aclarir o puntualitzar en un sentit o altre alguns punts de les cartes, dels personatges que hi apareixen.

Encara hi ha, en aquest volum, abans d'arribar al *corpus* de les cartes un pròleg a càrrec d'Aina Moll. Diguem, d'entrada, que no és un text de circumstàncies o per sortirse'n del pas. No podia ser d'altra manera. La correspondència entre ella i Joan Fuster ocupa una gran part d'aquest volum: 33 d'Aina Moll i 35 de Fuster cursades durant un període que va del 12-II-55 al 14-III-60. Era una interlocutora imprescindible, ja que va dirigir les col·leccions Raixa i Les Illes d'Or entre els anys 1954 i 1962. L'epistolari entre tots dos havia de ser abundant per la intensa participació de Fuster, com a autor, en la empresa exemplar de l'editorial Moll de Palma de Mallorca.

Aina, doncs, era la persona més adequada per a escriure el pròleg a aquest volum. Només ella ha sobreviscut als altres corresponsals, cosa que li ha permés de veure amb distància aquell llarg i apassionant diàleg que ha quedat com a testimoni d'un important episodi de l'aventura cultural catalana dels anys cinquanta. Abans actora, ara, en aquest pròleg seu, repassa amb una llarga i ampla perspectiva la peripècia editorial que tenia en Palma el seu centre i en Sueca una mena de corresponsalia permanent i un dels seus autors més actius. No oblidem que Fuster va publicar a «Can Moll», en pocs anys, cinc llibres: *El descrèdit de la realitat*, *La poesia catalana* (dos volums),

Indagacions possibles i *Judicis finals.* I encara, anys més tard *Babels i babilònies*. De més a més, enviava per a l annuari *Cap d'Any*, una crònica en què resumia la vida literària del País Valencià, de València, pràcticament. Aquesta llarga relació de Fuster amb Palma, explica la nombrosa correspondència amb Francesc de B. Moll, Aina, la seua filla, i Josep Maria Llompart. Quasi podríem parlar del període mallorquí de Joan Fuster. No oblidem en aquest sentit el volum de la *Correspondència* que aplega les cartes de Joan Fuster i Sanchis Guarner.

Aina Moll per confeccionar el seu pròleg es va decidir, diu, per «comentar el "clima" en què es produïren els intercanvis i la seua evolució». Aquest propòsit, que fa realitat, és el que dóna un valor afegit a aquest volum. En la relació entre Fuster amb «Can Moll», Aina distingeix diferents moments. El primer (1951) està representat per una sola i breu carta de Francesc de B. Moll. El segon (1953-1960) en què Aina Moll, de vegades substituïda per son pare, és la destinatària principal. En el tercer (1961-1984) hi ha les cartes a Josep Maria Llompart –encarregat de Raixa– i de Francesc de B. Moll. L'últim, que posa punt final a aquest epistolari mallorquí, és la carta de condol de Fuster a Francesc de B. Moll i Marqués, per la mort del seu pare (1991). El recorregut d'aquesta linia és la substància d'aquest pròleg.

De Sueca a Palma i a l'inrevés. Però també hi ha en aquest volum el trajecte epistolar Sueca-Chicago amb Joan Coromines. Quan aquest tornà a Catalunya, es desviarà cap a Barcelona o Pineda. La correspondència la inicia Coromines amb una carta des de Chicago (28 d'agost de 1955). L'última, la que fa 34, és de Fuster al gran filòleg, des de Sueca (2 de gener de 1991).

La lectura d'aquest epistolari, –que es completa amb un apèndix que aplega tres articles de Fuster sobre Joan Alcover, el Diccionari de Coromines i les Illes– és d'un gran interés. Hi trobem les penes i treballs, però també les satisfaccions d'uns grans treballadors de la nostra cultura. Hi ha, per part de tots ells, rigor i afecte, obstinació i professionalitat, intel·ligència i humor. Això que se'n diu honestedat intel·lectual i amor –real, amb obres no amb paraules– al país. Als nostres països. La correspondència és un text de l'altura a què podien arribar quan alguns decidien treballar-hi seriosament, amb ambició.

JOSEP IBORRA

Pilar Prieto, *Entonació: models, teoria, mètodes*, Barcelona 2002, Ariel.

Me encuentro en la situación algo anómala de escribir una reseña de un libro de una antigua alumna mía. Sin embargo éste es claramente uno de esos casos en que el alumno deja atrás al maestro. Pilar Prieto es uno de los investigadores que han aportado más a nuestro conocimiento de la entonación tanto del catalán como del castellano, así como a la metodología del análisis entonativo, en las últimas décadas.

El libro objeto de esta reseña es una introducción al estudio de la entonación para catalanohablantes. El estar dirigido principalmente a un público catalanohablante se refleja no sólo en el hecho de estar escrito en catalán sino también en que la gran mayoría de los ejemplos son de la lengua catalana. No se trata, sin embargo, de una descripción del sistema de entonación del catalán (algo que ha hecho también la autora en otras publicaciones), sino que se utilizan los datos de esta lengua para ilustrar conceptos y procedimientos de análisis de tipo general.

El libro contiene ocho capítulos. El capítulo 1, titulado «L'estudi de l'entonació», discute, entre otros temas, la distinción entre lenguas tonales, ilustradas con un ejemplo del tailandés, entonativas y de acento melódico, ejemplificada esta última clase de lenguas con el japonés. Dado que hay dialectos vascos que tienen sistemas muy parecidos a los del japonés, creo que habría sido más útil para los lectores de este libro utilizar ejemplos vascos

mejor que japoneses. Por otra parte, personalmente pienso que el nombre de «lenguas entonativas» para referirse a lenguas como el catalán o el inglés en que la frecuencia fundamental tiene una función puramente pragmática y no léxica, es poco afortunado, aunque esta denominación está bastante extendida, dado que las lenguas tonales y de acento melódico pueden tener también sistemas entonativos además de contrastes tonales en el léxico.

El capítulo 2, «Aspectes fonètics de l'entonació», contiene una explicación muy clara de los aspectos articulatorios, acústicos y perceptivos de la entonación, con referencia a los principales estudios sobre estos temas.

El capítulo 3, «Aspectes demarcatius de l'entonació», trata de la división del enunciado en unidades prosódicas y la relación de éstas con la estructura sintáctica.

El capítulo 4, «Accentuació i entonació», discute la noción de prominencia acentual, incluyendo la focalización y su relación con los fenómenos entonativos, así como los aspectos universales y particulares de la distribución de los «acentos melódicos» en el enunciado. En este capítulo la autora, siguiendo a otros autores que han estudiado estos temas para el inglés, establece una distinción entre «accent» (= *stress* en inglés) y «accent tonal» o «accent melòdic» (= *accent* o *pitch accent* en inglés). Me parece que habría resultado más claro traducir el inglés *stress* con el término tradicional *accent d'intensitat* o quizá como *accent lèxic*. Al final del capítulo se discute la utilización de configuraciones tonales para expresar foco contrastivo en portugués y español, con datos de otros autores que han estudiado estas lenguas. Para el catalán, se contrastan los ejemplos *la Maria va venir ahir* (declarativa neutra) y *la MARIA va venir ahir*, con foco contrastivo. La comparación con las otras dos lenguas discutidas aquí habría resultado más clara si se hubiera presentado también el ejemplo *la Maria va venir AHIR*, con foco contrastivo sobre el último constituyente. En esta última sección del capítulo cuarto es donde se introducen por primera vez en el libro las convenciones del modelo métrico-autosegmental. Quizás habría sido mejor evitar el uso de estas convenciones hasta después de la presentación de este modelo teórico (en los capítulos 6 y 7).

El capítulo 5, «Aspectes semàntics i pragmàtics de l'entonació», aborda el complicado tema del significado de la entonación. Tras discutir detalladamente, por una parte, el carácter polisémico de muchos contornos entonativos y, por otra, el uso de configuraciones entonativas muy diferentes para expresar significados pragmáticos muy semejantes o iguales, la autora termina el capítulo con una consideración de la metodología más adecuada para estudiar el significado pragmático de los contornos melódicos.

Los capítulos 6 y 7, introducen las diversas metodologías que se han propuesto para la transcripción y análisis de la entonación. En el capítulo 6, «La transcripció de l'entonació», se hace una distinción entre transcripciones estrechas, como la notación musical y el sistema de transcripción tonal interlineal de la escuela británica (y su adaptación al catalán por algunos autores), y transcripciones amplias, como las marcas de acento tonal de la escuela británica, el análisis por niveles del estructuralismo americano y el modelo métrico y autosegmental, entre otros.

El capítulo 7, «Models lingüístics de l'entonació», presenta en mayor detalle las asunciones teóricas y mecanismos analíticos de los principales modelos de análisis de la entonación. El modelo tratado en mayor detalle es el llamado modelo métrico y autosegmental, que tiene su punto de partida en la metodología analítica propuesta por Pierrehumbert y que, como dice la autora, es uno de los modelos fonológicos que gozan de mayor aceptación hoy en día. El capítulo contiene también una descripción muy clara tanto de modelos anteriores («models tradicionals») –el análisis por configuraciones de la escuela británica y el análisis por niveles de la escuela americana– como otros modelos que de alguna manera compiten con el métrico y autosegmental, como son los de la escuela holandesa y los modelos «globales» de Thorsen-Grønnum y Fujisaki, que incorporan la amplitud del campo entonativo y su progresivo descenso al análisis de los contornos.

El capítulo 8, «La implementació fonética», incluye una discusión de los factores que afectan la posición de los picos y valles tonales de los acentos melódicos y la altura tonal de estos acentos. En relación con estos temas se resumen los resultados de varios estudios experimentales relevantes de la autora y colaboradores. La información en este capítulo puede ser muy útil para que el lector comprenda cómo diseñar y llevar a cabo estudios experimentales que nos permiten dar respuesta a preguntas muy concretas sobre el funcionamiento de la entonación.

La presentación en el texto está complementada por numerosas figuras, sobre todo trazados de frecuencia fundamental, que sirven de ilustración para la discusión en el texto. Los ejemplos orales correspondientes a la mayoría de las figuras se pueden escuchar en una página de web. Esta página es un excelente complemento del texto que puede facilitar enormemente la comprensión de los datos a aquellos lectores que estén poco familiarizados con la intepretación de contornos de frecuencia fundamental.

Finalmente, en cuanto al aspecto físico del libro, su presentación es muy atractiva y se ha prestado gran cuidado en la incorporación de las numerosas figuras (trazados de frecuencia fundamental en su mayoría) con el texto de la manera más efectiva. He notado solamente un par de casos donde las figuras están transpuestas (la figura de la izquierda debería estar a la derecha y viceversa): las dos figuras en el medio de la p. 63 y las dos de la p. 79. Las dos figuras en la p. 66 deberían también estar en el orden contrario según la discusión en el texto. En la figura (b) en la p. 108 las líneas no están alineadas correctamente. En las pp. 65-66, la confusión está en el texto: es el primer ejemplo, *¿vol móres?,* el que contiene un choque acentual.

Aunque en la p. 30 del libro se nos dice que la invención del quimógrafo tuvo lugar «[a]l final del segle passat» –un error de calendario que, por costumbre, seguimos cometiendo muchos en este principio de siglo– este libro está a la vanguardia de la investigación en el campo de la entonación. Está escrito por una investigadora de primer orden con un profundo conocimiento de la materia y que sabe presentarla de una manera accesible y clara. Todos los capítulos contienen referencias bibliográficas muy completas y puestas al día para todos los temas que se discuten.

No me extrañaría que, además de servir de introducción al estudio de la entonación para catalanohablantes, el libro se convirtiera también en una introducción al catalán para estudiosos de la entonación que tengan conocimientos de alguna otra lengua hermana porque ésta es de una de las mejores introducciones al análisis de la entonación que conozco en cualquier lengua.

José Ignacio Hualde
University of Illinois at Urbana-Champaign

Carles Segura, *El parlar d'Elx a estudi: aproximació a una descripció,* Elx 1998, Ajuntament d'Elx.

El parlar d'Elx... és el segon treball important de Carles Segura, un jove professor alacantí que va irrompre no fa molt en el camp de la dialectologia catalana amb la primera i única monografia de què disposem –per ara– sobre el parlar d'Alacant (Segura 1996). Encara ningú no havia estudiat monogràficament les dues varietats locals demogràficament més rellevants del subdialecte de l'Alacantí-Vinalopó. Els estudis precedents, o bé abastaven tot el valencià meridional, des d'Alzira fins a Guardamar (Veny 1976), o bé es limitaven a la comarca interior del Vinalopó Mitjà (Montoya 1989). Però cap d'aquests investigadors no havia gosat encara «enfrontar-se» en exclusiva amb els parlars d'Elx i Alacant. Segurament, el fet que es tracta dels parlars propis de les dues zones més urbanitzades i, alhora, més castellanitzades, socialment, de la regió ha contribuït a fer-los poc atractius per a

plantejar-hi un qüestionari dialectològic de caràcter tradicional que anàs a la recerca de parlants nadius «incontaminats». Aquestes dificultats són les que ha hagut de superar –i cal dir que ho ha fet amb ple èxit– el nostre autor ressenyat. Efectivament, Carles Segura hi ha reeixit amb els dos ossos més durs de rosegar del subdialecte més meridional de la llengua catalana. No entrarem ara a comentar el seu llibre sobre Alacant perquè ja hem tingut ocasió de fer-ho en un altre lloc, on destacàvem el rigor i la destresa amb què descrivia el parlar objecte d'estudi (Montoya 1996/97: 440), però hem cregut convenient esmentar-lo ací com a membre fonamental d'una parella de parlars fins no fa gaire absent dels tractats de dialectologia catalana: la formada per Elx i Alacant.

El parlar d'Elx... és un estudi dialectològic clàssic: consisteix en una descripció de la gramàtica del parlar, composta per un capítol sobre fonètica (pp. 21-51), un altre sobre morfologia (pp. 53-113), i un darrer sobre lèxic (pp. 115-164). L'apèndix cartogràfic que hi ha al final hauria d'haver estat més complet, si més no, tant com ho era el corresponent que el mateix Segura va incloure al seu *Estudi lingüístic del parlar d'Alacant.* Així mateix, hem trobat a faltar a la secció d'apèndixs una relació alfabètica completa de tot el vocabulari estudiat al capítol sobre lèxic. Però no hem d'esmentar només mancances perquè el llibre es destaca més per les seues aportacions novedoses i això és el que volem ressaltar a les línies que seguiran.

A l'apartat fonètic, podem considerar gairebé exhaustiva l'anàlisi de les *o* obertes rizotòniques que existeixen en formes verbals del parlar il·licità contra la norma majoritària del valencià: *sobra, cobra, alforra* ('estalvia'). Un nivell similar d'exhaustivitat assoleix l'estudi sobre l'elisió de les *d* intervocàliques, amb casos extrems com els de *cony* ('codony'), *fieu* ('fideu'), *moo* –amb la primera *o* oberta i la segona, tancada– ('modo, mode') o *saluar* ('saludar'). Segura ens fa veure que els ancians, allà on no elideixen les *–d–*, les pronuncien oclusives: *a dinar, pedra, medalla,* etc, fenomen que sobta atès que la passa prèvia a l'elisió hauria de ser la pronúncia fricativa. Finalment, el nostre autor ja passa de puntetes per altres fenòmens que podrien haver-li donat més joc, com, per exemple, el d'una altra elisió, la de les *–r* finals, regla variable del parlar il·licità, que esdevé categòrica (en el sentit de l'elisió) a les partides rurals més pròximes a Crevillent, localitat que també practica sistemàticament la supressió de les *–r.*

Al capítol morfològic, Segura s'acosta superficialment a temes com el dels plurals de noms acabats en *–st,* que els més vells del terme encara construeixen sota formes com *trists* o *disposts;* el de la introducció de morf de gènere en adjectius com *alegra, estudianta, ignoranta,* etc, o el de l'afegitó d'un increment de tipus velar a moltes de les primeres persones del present d'indicatiu i del futur simple: *séc* («[jo] sé»), *pòsec* («[jo] pose»), *cantarec* («[jo] cantaré»), etc. Però el tractament de la flexió verbal és més complet que aquesta darrera menció ja que Segura inclou en aquest capítol 34 conjugacions verbals (només de les formes simples) en transcripció fonètica, material de consulta molt útil (pp. 74-107). La secció dedicada als adverbis que clou la morfologia és també força completa.

Per últim, l'estudi lèxic se'ns presenta estructurat per camps semàntics: el camp i la natura; el poble, la casa i els oficis; els éssers vius; els menjars, i les persones i les coses humanes. El lèxic il·licità és d'un alt interès per a la dialectologia catalana perquè, al costat de castellanismes crus, com ara *sacar* ('traure, llevar'), que Segura no estudia, hi ha mots d'ascendència ben genuïna que a molts llocs dels Països Catalans han desaparegut: *amprar* ('bescanviar'), *nafrar, panerola, surar,* etc. El capítol lèxic es complementa amb un estudi de topònims del terme municipal, on no manca una anàlisi més detinguda del que dóna nom a la ciutat: *Elx,* provinent de la forma preromana *Ilice* filtrada per una pronúncia mossàrab, segons el nostre autor (pp. 158-159).

Brauli Montoya Abat
Universitat d'Alacant
Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

COLOMINA, J. (1985). *L'alacantí. Un estudi sobre la variació lingüística,* Alacant: Institut d'Estudis «Juan Gil-Albert».

MONTOYA, B. (1990). *La interferència lingüística al sud valencià,* València: Generalitat Valenciana.

– (1996/97). «SEGURA I LLOPES, Josep Carles: Estudi lingüístic del parlar d'Alacant. (Alacant: Institut de Cultura «Juan Gil-Albert», 1996), 348 pp., 29 mapas. GIMENO BETÍ, Lluís: Atles lingüístic de la Diòcesi de Tortosa. Pròleg de Germà Colón (Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 1997), 700 pp., 571 mapas.», *Revista de Lenguas y Literaturas Catalana, Gallega y Vasca,* V, 439-442.

SEGURA, C. (1996). *Estudi lingüístic del parlar d'Alacant,* Alacant: Institut d'Estudis «Juan Gil-Albert».

VENY, J. (1976). «El valencià meridional», *Estudis de geolingüística catalana,* Barcelona: Edicions 62, 203-245.