

## UN MODEL FRASEOLÒGIC POSSIBLE PER A L'ENSENYAMENT DEL CATALÀ

### 1. INTRODUCCIÓ

Des que Yorio (1989: 68) va destacar el domini de la idiomaticitat com a indicador del nivell de proficiència aconseguit en l'aprenentatge d'una L2, tot reclamant més estudi i reflexió sobre aquest fet, s'ha produït un gir notable en la consideració favorable del valor de la fraseologia per a la reflexió lingüística: la teòrica i l'aplicada. Però, com s'enseny aquesta idiomaticitat? Apuntem un model per a l'ensenyament de català com a L2 que parteix de dues premisses: d'un costat, l'optimització del valor pedagògic de les unitats fraseològiques<sup>1</sup> (UFs) i dels marcs teòrics que les estudien i, de l'altre, un enfocament estrictament comunicatiu.

D'una banda (punt 2) justifiquem el valor comunicatiu i pedagògic de les UFs a la llum de posicionaments teòrics que es complementen, atès el valor epistemològic que confereixen a l'ús, i, d'altra banda (punt 4) centrem la mirada en les possibilitats reals que tant les UFs com els marcs teòrics que les estudien ofereixen metodològicament i didàcticament en l'àmbit de l'ensenyament del català, per conformar un model fraseològic des d'una perspectiva integradora i aplicada. A més (punt 5) apliquem aquest model a partir de dos àmbits d'ús prototípics en el context educatiu que estudiem (punt 3).

### 2. FONAMENTACIÓ TEÒRICA

Aquest treball pretén imbricar diferents marcs teòrics tot buscant un resultat híbrid, capaç d'explorar diverses perspectives aplicades a l'ensenyament del

1. Admetem una visió flexible de les UFs (Salvador / Piquer 2000: 14), més encara si assumeixen valors pragmàtics. Fet i fet, convé pensar en termes de *prototipicitat fraseològica* (Sancho 1999: 39), les interjeccions, per tant, són UFs que en l'àmbit del llenguatge oral compleixen una funció com a reguladores del discurs.

català com a L2. No se'n escapa la reflexió que fa Cuenca (1994: 17) en reconèixer la dificultat a l'hora d'integrar la lingüística i l'ensenyament de llengües, però creiem que bona part d'aquest equipament conceptual pot fer més llum que fum a l'aula malgrat la complexitat teòrica. Això impelleix l'alumnat a enfrontar-se als coneixements que cal assolir «per ser competent comunicativa-ment» des d'una posició polièdrica. No diem que sigui fàcil, només hi apostem.

Així, hom pot identificar interrelacions fonamentals entre la lingüística cognitiva (i la cultural), la pragmàtica (l'anàlisi del discurs i de la conversa, l'estudi dels elements cinètics i proxèmics), la sociolingüística (les interaccions produïdes pel contacte de llengües, o els fenòmens de variació), la gramàtica i les teories aplicades a l'adquisició i/o ensenyament de llengües que esdevenen bàsiques per proporcionar un model fraseològic aplicable. L'ús és el punt de trobada entre les interrelacions i la nostra proposta. Una metodologia centrada en l'ús contextualitzat ha d'acceptar el valor pedagògic de les UFs, i és per això que apostem per afrontar el vast magma que suposa l'ús (territori d'aparents asistematicitats) que, al cap i a la fi, és on hom acaba validant si el que ha après d'una llengua és útil comunicativament o no. Entre tots els marcs teòrics mencionats, la lingüística cognitiva i la pragmàtica resulten imprescindibles a l'hora d'observar la fraseologia. Salvador (1995b: 16-21) exposa l'interès epistemològic que la fraseologia presenta per a la cognitiva, de manera que ens hi remetem i afegim l'alt valor teòric (i també didàctic) dels plantejaments cognitius sobre la metàfora i la metonímia que, entre altres qüestions, serveixen per trencar amb el clixé segons el qual les UFs no són composicionals (Gibbs 1990: 30-43), però també els plantejaments cognitius sobre la polisèmia i les categories radials, o sobre els models idealitzats i la semàntica enciclopèdica, o, encara, sobre l'actualització del concepte de gramaticalització, fonamental per a entendre un dels trets que configuren l'escala de prototipicitat quan definim una construcció com a UF. Les aportacions teòriques de la pragmàtica, per la seva banda, són imprescindibles perquè el procés d'ensenyament de les UFs sigui reeixit, ja que és en l'ús contextualitzat<sup>2</sup> que podem observar les interaccions entre l'explicitació verbal d'una UF i el seu valor com a marcador i regulador del discurs. A més, el valor pragmàtic també determina la condició d'UF i justifica classificacions com la de Corpas (1996: 270-271). Per altra banda, la sociolingüística identifica els processos derivats del contacte de llengües, així com la selecció fraseològica més convenient davant de la variació dialectal o de registre. La perspectiva cultural aplicada a les UFs permet entendre l'essència de la societat d'acollida i, alhora, facilita la detecció de la interrelació cultural d'origen/cultura d'arribada, que no és gens fàcil en contextos d'incipient plu-

2. La definició teòrica d'unitat simbòlica (Cuenca / Hilferty 1999: 65-66) ens proporciona un enfocament pedagògic: ensenyar el valor semàntic de les UFs no es pot fer al marge de l'ús contextual ni, per descomptat, de la prosòdia entonativa que les acompanya (pol fonològic), sense oblidar que, en certes UFs, encara es fa imprescindible un pol gestual i proxèmic.

rilingüisme i multiculturalitat com és el que ara ens ocupa (veg. articles de diversos autors dins Ruiz / Vilà 2001).

El model resultant pren la condició de l'ús com a punt de partida i d'arribada; és per això que es vehicula mitjançant un mètode nocional-funcional, en essència, però sense oblidar que el *syllabus* de partida es pot veure modificat en funció de les reaccions que provoquin en l'alumnat els estímuls (*inputs*) proposats. Cal, doncs, adaptar a l'aula una didàctica única de caràcter variacionista, entesa com la possibilitat d'ampliar, substituir o reconduir, tant les UFs com les perspectives teòriques que justifiquin la programació a partir de l'aplicació del model.

### 3. LES CIRCUMSTÀNCIES D'APLICABILITAT DEL MODEL

Són diversos els factors contextuals que condicionen l'aplicació del model que proposem: l'alumnat, les circumstàncies institucionals en què es desenvolupa la tasca d'ensenyament i, finalment, la realitat sociolingüística en què convergeix l'ensenyament d'una llengua determinada. La proposta, doncs, ha de possibilitar adaptabilitat i ha de poder ser útil per a qualsevol circumstància en què una llengua s'ensenyi; correspon al docent (o a l'equip de docents) la conformació de la proposta al marc social i al grau de motivació/capacitat receptiva de l'alumnat, tot emprant una pràctica didàctica heterogènia. Per tant, delimitem el context educatiu que ens proposem abordar.

a. *Context dels individus i del sistema educatiu*: Alumnat nouvingut al sistema educatiu dels territoris en què la llengua catalana és oficial, reconeguda com a llengua vehicular i pròpia. En el següent quadre expressem els pros i els contres amb què hem de comptar per planificar satisfactòriament els resultats obtinguts amb el model fraseològic:

CONTRES	
<p>ALUMNAT NOUVINGUT</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Inestabilitat: adolescència, entorn social, alta mobilitat de l'alumnat.</li> <li>— Manca de motivació interna i dependència excessiva de condicionaments externs: feina, integració social necessària, etc.</li> <li>— Alta heterogeneïtat de l'alumnat nouvingut: edats diverses, interessos a curt termini dispars, excessiva distància entre famílies lingüístiques en les L1.</li> <li>— Sistemes educatius diversos i amb nivells d'aprenentatge i consolidació molt dispars.</li> </ul>	<p>PROFESSORAT / SISTEMA EDUCATIU</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Mancances en planificació i coordinació entre els departaments i els centres on es fa l'acollida.</li> <li>— Pocs recursos educatius i pocs materials de suport.</li> <li>— Manca de consciència i incomoditat de bona part del professorat en trobar-se en un entorn multilingüe. Postures poc permeables a la diversitat de llengües.</li> <li>— Objectius particulars de cada membre del professorat i manca d'assumpció d'objectius educatius globals.</li> </ul>

PROS	
<b>ALUMNAT NOUINGUT</b> — Multiculturalitat i plurilingüisme en contacte. — Motivació pressuposada: formar part de la societat d'acollida. — Actitud receptiva davant de les actuacions didàctiques (sempre que no suposin un daltabaix cultural!). — Bagatge en educació lingüística i en l'adquisició d'estructures cognitives que podran compartir i, alhora, emprar per a l'aprenentatge del català.	<b>PROFESSORAT / SISTEMA EDUCATIU</b> — Aules d'acollida i/o recursos educatius. — Metodologia nocional-funcional. — Inversió en formació. — Voluntat d'integrar l'alumnat nouvingut en entorns socialitzadors. — Individualitats o grups de treball amb preocupació docent i amb capacitat reflexiva per reformular estratègies i mecanismes d'ensenyament.

b. *Context sociolingüístic*: Societat plurilingüe que regula els usos i les relacions entre les llengües des de la perspectiva del contacte (conflicte) de llengües. Les dues llengües vehiculars socialment són el català, llengua minoritzada (amb matisos segons la distribució geogràfica i social) i l'espanyol, llengua dominant. A més, l'alumnat ha d'aprendre a discriminar usos dialectals i de registre, en funció de la situació comunicativa que se li presenti i de la predominància dialectal. De fet, sovint el context escolar que troba és homologable al d'un ELE, ja que són molts els entorns en què no es donen contextos de parla espontània en català. Si centrem el punt de mira en la variació, les situacions comunicatives més freqüents són: *formals* (contextos acadèmics i administratius, centrats en l'*estàndard oral* i escrit, amb un llenguatge relativament especialitzat) i *informals* (*converses espontànies*, centrades en el *colloquial oral* adscrit a la variació diatòpica local). Hem subratllat els dos àmbits d'ús escollits per mostrar l'aplicació pedagògica del model fraseològic.

Els corpus conformats a partir de l'ús real del català, o encara certs materials lexicogràfics sobre fraseologia (especialment els dialectals), són el punt de partida perquè hom comenci a planificar l'activitat didàctica fraseològica segons el model que proposem. La pretensió: aconseguir que el català sigui una llengua d'ús vàlida per a l'aprenent, amb la qual satisfaci les necessitats relacionals amb els menors dubtes lingüístics, pragmàtics i culturals i, per tant, és imprescindible recórrer a aquesta mena de corpus o, si més no, partir de textos versemblants: guions i textos dramàtics, novel·les de ficció, poesia, literatura epistolar, aforismes i assaig que fan seu el registre informal oral.

#### 4. UN MODEL FRASEOLÒGIC PER A L'ENSENYAMENT DEL CATALÀ

El que oferim és un estadi de reflexió sobre l'aprofitament pedagògic de les UFs; no és pas un resultat validat en la pràctica i, per tant, és susceptible de ser

millorat i perfeccionat a partir de la investigació en les aules d'ensenyament secundari. El model fraseològic de valències<sup>3</sup> (MFV) no planteja un canvi metodològic, sinó que dimensiona, amb la lògica de l'ús, el valor pedagògic que les UFs presenten per a l'ensenyament comunicatiu.

Som del parer que cal garantir que l'alumnat es relacioni amb l'oralitat espontània i formal tan aviat com sigui possible. La vida en societat, com més va més, ja no és suficient garantia perquè els nouvinguts aprenguin, tot seguint un procés «natural», a desenvolupar-se en el context d'una conversa espontània en català. A més, quan troben contextos socials propicis a l'ús del català, el model de llengua és el derivat de la condició de llengua minoritzada, que es caracteritza per les múltiples transferències entre llengües i entre registres: de l'espanyol al català i de l'estàndard del català al col·loquial. No aconseguim res escamotejant la realitat a l'aprenent. Cal dotar-lo d'eines lingüístiques efectives perquè quan arribi al context quotidià pugui fer servir el model de llengua que els catalanoparlants acostumem a emprar, i no cap altre. D'entrada. Si el català no es parla, però, en l'entorn social informal del nostre alumnat ni al centre ni a fora del centre, què hi fem? Potser convindria dirigir la mirada als elements lingüístics que impregnen aquesta mena de textos i que millor en canalitzen la funció comunicativa? La nostra resposta: les UFs contenen suficients valències per poder transformar-se en un eix vertebrador de l'acció pedagògica a l'aula i provocar així que l'alumnat se senti disposat a traspasar la barrera de l'ús: provoquen empatia ja que són fonamentals per als vincles emotius i expressius, fan evident un grau de consciència pragmàtica imprescindible per als usuaris de qualsevol llengua, permeten la vinculació de les altres cultures i de les altres llengües amb la catalana a través d'actuacions contrastives, i són determinants per assolir un nivell qualitatiu en la producció textual (oral i/o escrita). A més, són la divisa que identifica l'usuari com a membre naturalitzat en la societat que el rep, sobretot en els àmbits relacionals d'informalitat. No oblidem tampoc que han de ser una plataforma per treballar les relacions lèxiques i semàntiques i, per descomptat, la gramàtica en els aspectes que la programació determini: ortografia, fonètica o morfosintaxi.

Hi insistim, hipotèticament el MFV es manifesta força convenient en l'àmbit de l'ensenyament de català com a L2, ja que se centra en la necessitat que l'alumnat utilitzi la llengua amb capacitat comunicativa, la qual cosa comporta que obtingui èxits satisfactoris i, alhora, que canalitzi les «necessitats personals» de comunicació que, força vegades, són d'ordre emotiu i expressiu<sup>4</sup> (no obli-

3. Els contextos comunicatius condicionen la selecció fraseològica d'un discurs a partir de restriccions semantico-pragmàtiques, sociocognitives (i culturals) i gramaticals. Aquestes restriccions, adherides a les UFs, esdevenen *valències fraseològiques (VFs)* que permeten apreciar la vàlua per a millorar l'aprenentatge comunicatiu. Dit d'una altra manera, les *valències* indiquen al professorat la capacitat d'una UF de combinar *pertinència discursiva* i *utilitat pedagògica*.

4. Les UFs evidencien aquest component, i aprendre-les és, segons Bloom (1993: 97-100), el procediment segons el qual l'aprenentatge d'una llengua pren sentit, ja que el llenguatge passa de

dem que tractem amb adolescents). A més, busca ser integrat, eclècticament útil, si es vol, tot proporcionant coneixements sociocognitius i culturals inscrits en les mateixes UFs. El compendi de valències és tan alt que se'ns fa difícil pensar que es pugui menystenir el rendiment pedagògic d'aquests emblemes idiosincràtics de la societat receptora. Reclamem, doncs, que la lexicografia, la fraseografia per ser més concrets, tingui en compte aquest MFV, o almenys l'esperit que el fonamenta, per engegar un procés d'anàlisi i recopilació de la fraseologia catalana que acabi produint materials aplicables a l'ensenyament del català, en general, i al del català L2, en particular. De fet, la dificultat no rau en el model, sinó en la ingent tasca que queda per fer. Tot i això, en Simó (2005: 7, el subratllat és nostre) podem llegir: «El discurs del docent és el mitjà principal per ensenyar i aprendre. L'ús d'algunes estratègies bàsiques és imprescindible per optimitzar el grau de comprensió dels aprenents: 1. Controlar la complexitat i l'extensió de les frases. (...) 4. *Usar un registre estàndard, que eviti les expressions i les frases fetes.* (...)» No deixa de ser paradoxal que la mateixa administració educativa defugui qualsevol precisió terminològica sobre fraseologia i que reclami l'abstinència fraseològica del docent quan, d'altra banda, se li ofereix un manual basat en el Nivell Llindar que inicia cada unitat amb fórmules rutinàries i locucions, és a dir, amb UFs. Ras i curt, enfrontar-se pedagògicament a l'ús comunicatiu comporta, necessàriament, afrontar pedagògicament el tractament de la fraseologia. Disposem de materials lexicogràfics específics i d'avenços en la lingüística del corpus per poder posar fil a l'agulla (veg. Espinal 2004). Hi ha tela per tallar. De fet, en contextos d'ELE i també en contextos plurilingüístics i multiculturals ja s'han dut a terme temptatives que es plantejaven un ús pedagògic eficient de l'aparell fraseològic, i s'elaboren manuals que incorporen la fraseologia com un instrument sinèrgic capaç de generar en l'alumnat la «sensació» que és possible produir i entendre discursos reals amb eficàcia comunicativa (veg. Espinal / Mateu 2005, Ruiz 2000 i Gómez 2000).

Nosaltres fem professió de fe en un model fraseològic que, parafrasejant Searle, vindria a dir: «Ensenya fraseològicament si no és que hi ha una bona raó per no fer-ho». Observem ara el MFV.

1r. Decidim quines són les situacions comunicatives que proposarem a l'alumnat. Cal tenir en compte, sobretot, les necessitats i les possibilitats d'ús real de la llengua de cada grup d'aprenents.

2n. Fem la selecció de la UF amb intencionalitat educativa partint dels següents paràmetres:

A. Ús contrastat en situacions comunicatives anàlogues a les que es pretén ensenyar.

---

ser una eina purament instrumental a ser una eina d'utilitat expressiva amb vista a la comunicació interpersonal, tenint en compte que el principal mecanisme (o valor) comunicatiu del llenguatge és influir en les accions d'altres persones.

B. Índex qualitatiu de VFs útils pedagògicament en funció de la situació comunicativa.

3r. Les UFs es classifiquen segons el model de Corpas.<sup>5</sup>

4t. Es planifica l'acció pedagògica: programació d'aula, tasques, materials didàctics i avaluació.

El punt 2B del model té en compte vuit VFs que es poden agrupar, a l'efecte didàctic, en tres grups de coneixements:

- *Coneixements pragmàtics*: a. valència pragmaticodiscursiva, b. valència sociocognitiva i cultural, c. valència paralingüística i extralingüística.
- *Coneixements lingüístics*: d. valència lexicosemàntica, e. valència gramatical, f. valència formal i estilística.
- *Coneixements sociolingüístics*: g. valència de variació, h. valència sociolingüística.

La compleció exhaustiva de cadascuna de les valències ultrapassa les possibilitats d'exposició ara i aquí; a més, considerem que la terminologia emprada és suficientment descriptiva perquè hom sàpiga relacionar-la amb els conceptes teòrics a què remet. Tot i això, a tall d'exemple, desenvolupem parcialment una d'aquestes valències perquè es pugui seguir el nostre raonament.

d. valència lexicosemàntica: significat fraseològic (opacitat o transparència lèxica, mots isolats, valor idiomàtic, dimensió metafòrica [p. ex. aparició de somatismes, adscripcions a metàfores conceptuals bàsiques, camps semàntics metafòrics], desautomatització...), relacions paradigmàtiques del significat (hiperònims, hipònims, homònims, relacions polisèmiques...), relacions lèxiques (camps associats als elements lèxics constituents).

A partir d'aquí podem progressar pedagògicament. L'ideal seria tenir a mà un compendi fraseogràfic que explicités les valències de cadascuna de les UFs. L'aplicació del model es produeix en la mesura que tenim clar què ha d'apren-

5. Partim de la classificació de Corpas (1996: 270-271). Entre les fórmules rutinàries, però, incloem també les interjeccions, la qual cosa ens obliga a harmonitzar aquesta classificació (que segueix el criteri d'actes de parla) amb la que elabora Cuenca per a les interjeccions (2002: 3216-3231) (que segueix el criteri de funció comunicativa). La revisió de les dues tipologies ens permet fer aquesta proposta d'integració (traduïm Corpas al català): Incloem les interjeccions *expressives* en les «fórmules assertives emocionals», tret de les d'*indiferència o resignació* i les d'*incredulitat, reticència o menyspreu* que, segons el context d'aparició, poden formar part de les «fórmules expressives d'insolidaritat». Les *conatives* són homologables a les «fórmules directives d'exhortació», o, a les d'«ànim», exceptuant les interjeccions que *reproven o amenacen* («ai, ai, ai; ui, ui, ui»), que serien «fórmules comissives». Les *metalingüístiques* corresponen a les «fórmules de transició». Les *fàtiques* presenten una casuística més complexa; d'una banda, les de *salutació i comiat* correspondrien a «fórmules d'obertura i tancament» o bé a les «fórmules rituals de salutació i de comiat», segons el context; després, les d'*agraïment, resposta a un agraïment, perdó, felicitació, assentiment/acord i negació/desacord* es correspondrien amb les «fórmules expressives d'agraïment, rèplica, disculpa, de desitjar sort, consentiment i recusació», respectivament; per acabar, les de *petició d'acord i petició de confirmació* s'incorporarien a les «fórmules de transició». Les darreres i les menys prototípicament interjectives, les *representatives* (les onomatopeies), ens sembla pertinent sumar-les al calaix de sastre de la casella «miscel·lània».

dre l'alumnat per poder resoldre amb competència comunicativa una situació d'ús, i com que les VFS ens proporcionen el lligam entre el que es pot ensenyar amb la fraseologia i el que cal aprendre per ser competents, no caldria més que passar a elaborar propostes didàctiques (veg. en conjunt Ferrer / Salvador 2005) en funció de l'aprofitament pedagògic de la fraseologia escollida. El MFV aspira a ser una aplicació del *syllabus* comunicatiu.

## 5. APLICACIÓ DEL MODEL: CONVERSA I FRASEOLOGIA

Plantegem, doncs, una aplicació d'un procés que pot ser tan exhaustiu com es desitgi o tan selectiu com es vulgui i que nosaltres ara només aspirem a presentar. Integrem en el text expositiu els passos 1 i 2 del model; del 3, i, sobretot, del 4 no ens n'ocupem ara per ara.

El context educatiu mencionat ens impelleix a seleccionar dues situacions comunicatives altament prototípiques: la conversa espontània i la conversa (semi)acadèmica.

### 1. *Conversa espontània.*

La conversa és el territori de l'expressivitat, de l'explicitud de les emocions. Les interjeccions (UFs de subjectivització discursiva que serveixen per solucionar necessitats complexes de comunicació amb el menor cost contextual possible) es mostren altament rellevants per a canalitzar les funcions expressives (també les fàtiques i les metalingüístiques) que impregnen la major part dels discursos orals adolescents. Aquesta necessitat comunicativa és de primer ordre en l'ús real i, consegüentment, els aprenents han de ser capaços de resoldre-la en català en producció i en recepció.

Els resultats que ofereix Matamala (2004: annex 1, 1-13) ens permeten aplicar el MFV (punt 2B) i seleccionar, d'entrada, els coneixements pragmàtics, observant aquelles valències pragmaticodiscursives (veg. nota 5) de les interjeccions que representen prototípicament el que s'ha d'aprendre per conversar.

1. Les ocurrencies mostren que les valències pragmaticodiscursives predominants són: fàtiques (384); metalingüístiques (312) i expressives (311), i, finalment, conatives (134). No se'n troben de representatives. Si el criteri és la prototipicitat, caldrà començar per les fàtiques.

2. Altres valències pragmaticodiscursives no predominants (menys prototípiques), per exemple, la funció metalingüística «inici de torn de parla», també es poden treballar: la UF més prototípica seria *Mira* (interjecció impròpia) i en progressió descendent: *escolta/escolti, a veure/aviam, home, bueno, molt bé, saps, d'això*. Un cop treballat el valor concret d'aquesta valència de la UF (marcador discursiu d'inici de torn de parla) en context i un cop consolidat l'aprenentatge, en podem considerar d'altres, p. ex. la valència paralingüística del va-



lor entonatiu, ja que en les interjeccions la valència pragmàtica es defineix a partir del valor prosòdic. De fet, Sancho (1999: 142-148) analitza diversos valors de *Mira*: sorpresa, contrarietat, resignació. Per descomptat, podem considerar altres VFs: la lexicosemàntica (podem presentar la polisèmia pragmàtica sorgida dels canvis d'entonació, o buscar UFs sinònimes en context; també podem ampliar el camp lèxic dels verbs de percepció visual: *veure, mirar, observar, contemplar*); la sociocognitiva (procés de gramaticalització: escurçaments fonètics com *m(ir)a*, o bé si ja hem treballat a *veure* podem observar el mateix procés en *aviam*). Si motivem (descodifiquem) la UF, podem introduir el valor cognitiu de *veure* i *mirar*, tot presentant locucions amb verbs de percepció i analitzant metàfores conceptuals (ENTENDRE ÉS VEURE/MIRAR, per exemple) que expandeixen els coneixements fraseològics); la gramatical (si creiem oportú considerar els usos i valors de l'imperatiu, l'elisió dels pronoms forts (tu), la sociolingüística (podríem incidir en les semblances entre espanyol i català o tractar valors com el d'interferència lingüística si observéssim una altra UF amb el mateix valor: *Bueno*, així com tractar les solucions fraseològiques en l'estàndard).

Recapitem: la funció expressiva resulta altament convenient per a l'alumnat, per les raons que ja hem exposat (veg. nota 4). Les interjeccions, a més, manifesten la necessitat de treballar la valència paralingüística i extralingüística, ja que els contextos representatius escollits dels corpus deixen ben a la vista l'íntima relació entre entonació i valor discursiu.

## 2. *Conversa (semi)acadèmica*

Pel que fa a la conversa (semi)acadèmica, més formal, cal reconèixer que és una situació comunicativa altament redundat en la vida institucional i, malgrat que comparteix les VFs de l'anterior, alhora en difereix, perquè hi ha una major atenuació en valors pragmaticodiscursius com el de l'expressivitat (es fa evident l'aprofitament de fórmules rutinàries més estandarditzades: «Bon dia!» i no «Ei!»), o, fins i tot, n'incorpora de nous: [*Aixecar la mà*] com a gestualització codificada que acompanya el valor pragmaticodiscursiu «Demandar la paraula»; usos discursius específics de marcadors, per exemple, el valor contrastiu de «però» pot servir en contextos orals per indicar «excusa, o argumentació contrària», o, fins i tot, el que Taylor (2002: 548) anomena *idioms of silence*, és a dir, saber quan s'ha de reomplir un silenci perquè els usos culturals i/o pragmàtics demanen una UF (p. ex. els parells d'adjacència en la conversa) o bé comprendre que el silenci en les aules no és reconegut idiomàticament en la cultura acadèmica a la qual s'incorpora, ben al contrari: l'explicació a l'aula fa evident precisament el valor pragmàtic del soroll ambiental.

La conversa (semi)acadèmica, es distingeix, però, per la presència evident de concurrències (*collocations*) que, segons el nostre parer demostren ser força productives per crear lligams significatius perquè posen en contacte el context

immediat amb la selecció lèxica, a partir d'un elevat índex de redundància pragmàtica i contextual. Així, malgrat que en contextos aliens a la vida acadèmica i a les aules, el substantiu «hora» i l'adjectiu «partida» no són concurrents, en l'àmbit educatiu l'adjacència es fa evident: [Adjectiu + Nom] és una estructura fraseològica que no podem obviar si observem la valència gramatical: «hora partida, calendari escolar, grup heterogeni, personal administratiu, entorn familiar». L'alumnat descobreix així que la realitat acadèmica es resol amb un cúmul de concurrències, entre les quals es troba ell mateix: «alumnat nouvingut». Estructures buides, com l'anterior i aquestes: [*Substantiu (subjecte)+Verb*] (tocar la campana), [*Verb + Substantiu (objecte)*] (cometre un error, netejar la pissarra), [*Substantiu + Preposició + Substantiu*] (assistir a classe, passar a net), [*Adverbi + Adjectiu*] (directament proporcional, rotundament fals), són un fet lingüístic que permet copsar conceptes com la redundància, la fixació i els processos inicials de gramaticalització. La valència semanticopragnmàtica no necessita justificació, igual que la sociolingüística, ja que permet veure les diferències de registre (estàndard/colloquial).

Som conscients dels dubtes (i les pors) que es presenten en la ment dels docents quan imaginem els instituts convertits definitivament en àmbits d'informalitat, però no es tracta d'això. L'estàndard i la gramàtica no queden al marge del model. El fet és que ens preocupa molt més la tendència a l'abandó social de la llengua i mirem de buscar una manera de fer en què el nou alumnat s'enganxi a l'ús del català, es reinventi un món amb noms en català, vivint en el que ja és el seu país... i, al mateix temps, hem de saber reivindicar el dret del català a ser una de les opcions reals d'ús lingüístic en una societat plurilingüe i multicultural. La fraseologia, a més, ens porta a observar certes particularitats idiosincràtiques, però també fa de pont perquè pot fer visibles certs universals.

## 6. CONCLUSIONS

1. Els fonaments teòrics, vistos des d'una perspectiva interrelacionada, ens proporcionen els ítems de les VFs, les quals ajuden a determinar la vàlua pedagògica de les UFs per ser usades com a focus temàtic o com a objectiu pedagògic essencial.

2. Assumim l'experiència acumulada en l'àmbit aplicat a l'ensenyament de llengües que assenyalen la necessitat que es produeixi un aprenentatge des de l'ús i per a l'ús per aconseguir la competència comunicativa. I és en el domini de la fraseologia de les llengües que es comprova l'ús proficient.

3. EL MFV és un punt de partida. La tendència de la investigació fraseològica és a completar, com més va més, els buits analítics que manquen per delimitar la validesa pedagògica d'una UF. De fet, la bibliografia de referència ens mostra que hi ha intents seriosos de revisar el paper de la fraseologia en

l'ensenyament, sobretot en les L2 i ELE, i que l'anàlisi teòrica s'ha d'aprofitar des d'una perspectiva pedagògica. Calen, per exemple, corpus específics inter-relacionats i materials fraseogràfics creats sota l'òptica de les VF.

4. En última instància, fem palesa la necessitat d'acudir a l'ús explícit i conscient de la fraseologia en l'actual mètode comunicatiu. La fraseologia permet que l'alumnat copsi els mecanismes cognitius, sociolingüístics i culturals inherents a la societat d'acollida, i el fa ser conscient de les circumstàncies contextuals d'aplicació que determinen la selecció i la fluïdesa de les UFs en el discurs. Una UF és una unitat simbòlica emfàtica, pedagògicament parlant. Sobretot, és un camí d'entrada per establir un pont de contacte feliç entre les cultures i les llengües, ja que facilita que l'alumnat nouvingut senti que pot establir relacions (vincles socials amb la comunitat educativa i amb l'externa) i representacions (vincles emocionals amb la institució educativa i el seu projecte educatiu) que generen la necessitat d'usar la llengua. Si ens permeteu el neologisme, cal *fraseologitzar* més l'ensenyament del català perquè això suscitï empaties en la producció (de l'alumnat) i en la recepció (de la ciutadania autòctona), canalitzi les necessitats expressives i estimuli vincles socials i culturals que acabin fent que l'alumnat usi el català com a llengua vehicular comuna.

JOSEP CALATAYUD CUENCA  
XAVIER LLUNA FERRER

#### REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- BLOOM 1993: L. Bloom, «Language acquisition and the power of expression», dins *Language and communication: comparative perspectives*, eds. Roitblat, H/Herman Nachtigall, Hillsdale, Erlbaum, 95-113.
- COMAJUAN / PÉREZ SALDANYA 2005: Ll. Comajoan / M. Pérez Saldanya, *Caplletra*, 35, Barcelona, PAM.
- CORPAS 1996: G. Corpas Pastor, *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos.
- CRUSE 2004: A. Cruse, *Meaning in language. An introduction to Semantics and Pragmatics*, New York, OUP.
- CUENCA 1994: M. J. Cuenca (ed.): *Lingüística i ensenyament de llengües*, València, PUV.
- CUENCA 2002: M. J. Cuenca, «Els connectors textuais i les interjeccions», dins *Gramàtica del català contemporani. Volum 3*, dir. J. Solà, Barcelona, Empúries, 3.173-3.237
- CUENCA / HILFERTY 1999: M. J. Cuenca / J. Hilferty, *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel.
- ESPINAL 2004: M. T. Espinal, *Diccionari de sinònims de frases fetes*, Barcelona, UAB/UV/PAM.
- ESPINAL / MATEU 2005: M. T. Espinal / J. Mateu, «La llengua a les frases fetes», *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 36, 20-31.
- FERRER / SALVADOR 2005: M. Ferrer / V. Salvador (eds.), *Articles*, 36, Barcelona, Graó.

- GIBBS 1990: R. W. Gibbs, «Psycholinguistic studies on the conceptual basis of idiomaticity», *Cognitive Linguistics*, 1-4, 417-451.
- GÓMEZ 2000: J. L. Gómez, «Las unidades fraseológicas del español: una propuesta metodológica para la enseñanza de las locuciones en la clase de ELE», *Quaderns de filologia*, V, 111-134.
- MATAMALA 2004: A. Matamala, *Les interjeccions en un corpus audiovisual*, UPF, Tesi doctoral [http://www.tdx.cat/TDX-1003105-130347].
- PAYRATÓ / ALTURO 2002: Ll. Payrató / N. Alturo, *COR. Materials de treball*, Barcelona, PUB.
- RUIZ 2000: L. Ruiz, «Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros», *Quaderns de filologia*, V, 259-275.
- RUIZ / VILÀ 2001: Uri Ruiz Bikandi / Montserrat Vilà (eds.), *Articles*, 23, Barcelona, Graó.
- SALVADOR 1995a: V. Salvador (ed.), *Caplletra*, 18, Barcelona, PAM.
- SALVADOR 1995b: V. Salvador, «De la fraseología a la lingüística aplicada», *Caplletra*, 18, 11-30.
- SALVADOR 2005: V. Salvador, «Combinatòria lèxica i discurs acadèmic: aplicació a l'anàlisi de manuals d'ensenyament mitjà», *Articles*, 36, 75-87.
- SALVADOR / PIQUER 2000: V. Salvador / A. Piquer (eds.), *El discurs prefabricat*, Castelló de la Plana, UJI.
- SANCHO 1999: P. Sancho, *Introducció a la fraseologia. Aplicació al valencià col·loquial*, Paiporta, Denes.
- SANCHO 2000: P. Sancho, «Aspectes de la fraseología del valencià col·loquial», *El discurs prefabricat*, 307-323.
- SIMÓ 2005: M. J. Simó, *Vincles 2. Guia didáctica*, Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.
- TAYLOR 2002: J. R. Taylor, *Cognitive Grammar*, New York, Oxford University Press.
- YORIO 1989: C. Yorio, «Idiomaticity as an indicator of second language proficiency», dins *Bilingualism across the lifespan*, eds. K.H./L.K. Obler, Cambridge, Cambridge University Press, 55-72.