

**DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LENGUA I DE LA LITERATURA
UNIVERSITAT DE BARCELONA**

**PROGRAMA DE DOCTORAT DEL BIENNI 1996-1998
(ENSENYAMENT DE LENGÜES ESTRANGERES)**

**CONSTRUCCIÓ DEL NOM PROPI I CONVENCIO DE LES
MAJÚSCULES AMB ULLS D'INFANTS**

**TESI DOCTORAL PER OPTAR AL TÍTOL DE DOCTORA
EN FILOSOFIA CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
(SECCIÓ DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ)**

PRESENTADA PER MARIA VILA MUNIENTE

DIRIGIDA PER LA DOCTORA LILIANA TOLCHINSKY BRENMAN

BARCELONA, març del 2004

Capítol 2: MARC TEÒRIC

2.1. ASPECTES LINGÜÍSTICS

Aquest treball s'emmarca en tres àmbits ben diferenciats: una part que correspon a la psicolingüística, una altra part que pertany al domini de la lingüística i l'altra a la didàctica. D'entrada, presentem els aspectes teòrics corresponents a la lingüística: alguns aspectes del debat obert sobre el sistema de puntuació, una relació del tractament dels usos de les majúscules i de les minúscules en els noms propis, en els mots per la seva posició en el text (la funció demarcativa) i en les diferents manifestacions retòriques, així com el debat obert sobre la definició de nom propi segons la filosofia del llenguatge i la lingüística, el signe gràfic en relació a l'escriptura i, per últim, l'origen dels noms personals i el paper del nom propi en la història de l'escriptura.

2.1.1. La puntuació

La puntuació, segons Gómez de Silva (1999), és l'ús d'unes marques gràfiques en els textos per separar unitats estructurals i clarificar-ne el significat. La puntuació gestiona l'organització jeràrquica de les diferents unitats de sentit, distribuïdes en totalitats de distint rang, unitat sintàctica i unitat semàntica.

Parkes (1996) considera que la puntuació hauria de ser estudiada segons les maneres com els usuaris l'usen, més que de les maneres que pensem que la han d'usar. Considerem que aquest és el plantejament que cal per la investigació de la puntuació infantil.

Primer de tot: què es considera un signe de puntuació? Les marques gràfiques d'un text són anomenades signes de puntuació les quals intentan representar en els textos escrits

les pauses i l'entonació de la llengua parlada. Quants signes té l'actual sistema de puntuació? Els estudiosos del tema lingüistes, psicolingüistes i pedagogs no s'acaben de posar d'acord sobre les marques que formen el sistema de puntuació. La Gran enciclopèdia catalana enumera els signes de puntuació següents: la coma, el punt, el punt i coma, els punts suspensius, l'interrogant, el signe d'admiració, el guió, el parèntesis, el claudàtor i les cometes, en total 11 signes de puntuació. Aquest nombre de signes de puntuació està considerat insuficient per alguns lingüistes. Un d'ells, Solà (1989) considera que són massa pocs per poder representar la multiplicitat de tons i intencions de la llengua oral.

El repertori de signes de puntuació està subjecte, encara, a propostes de diferents lingüistes, cadascú tracta de posar-hi ordre. Mestres (1995) classifica els signes de puntuació en tres grups: sintagmàtics, diacrítics i auxiliars. Els signes sintagmàtics afecten el sintagma o a l'oració; i poden ser de puntuació o d'entonació. En canvi, els signes diacrítics que donen un valor especial a d'altres signes són l'apòstrof (‘), el punt volat (·) i la dièresi (¨), principalment. Els signes auxiliars indiquen altres aspectes relatius al significat del discurs escrit, no relacionats amb les pauses, com és el cas de l'asterisc (*).

Tots els signes diacrítics no reben la mateixa consideració, Coromina (1999) considera l'apòstrof un signe ortogràfic com l'accent gràfic. Valgui aquesta consideració com una mostra de la diversitat d'opinions envers alguns signes de puntuació que no tenen encara un consens unànim. Tot i així, Halliday (1985:35) coincideix amb Mestres (1995) en proposar incloure-hi l'apòstrof com un puntema més del sistema però cal precisar que Mestres (1995:154) assenyala el valor de l'apòstrof com a puntema diacrític del sistema de puntuació. A més de les marques gràfiques Parkes (1996) assenyala que l'espai en blanc que delimita les paraules gràfiques també és un puntema per l'oposició amb els signes marcats.

El nombre reduït de signes de puntuació comporta que alguns d'aquests tinguin més d'una funció. Per això Cassany (2000) es pregunta: ¿El punt és un únic puntema o dos (punt i seguit i punt i a part) o tres (i punt final)? ¿La majúscula d'inici d'oració és un puntema, encara que es solgui tractar en l'apartat de majúscules i minúscules? Parkes (1996) considera també la majúscula d'inici d'oració com un puntema més, ja que marca l'inici d'un període; i la funció dels signes de puntuació és la de marcar. Per aclarir l'ús dels signes de puntuació més comuns, Cassany (1990) indica una relació entre el repertori bàsic dels signes de puntuació que són més usats en els diferents tipus de text: la unitat lingüística i el valor comunicatiu.

QUADRE nº 1: Unitats textuais i significatives, delimitades pels signes de puntuació

Signe	Unitat textual	Unitat significativa
Punt final	Text	Missatge
Punt i a part	Paràgraf	Tema, apartat
Punt i seguit	Oració	Idea, pensament
Punt i coma	Frase	Opinió, apunt, comentari
Coma	Incís, aposició	Afegitó, expansió
Coma	Enumeració	Elements, objectes
Interrogació	Frase interrogativa	Demanda
Admiració	Frase admirativa	Pensament
Parèntesis	Incís	Afegitó, addició

Com es pot llegir en el quadre, les unitats textuais són presentades en ordre jeràrquic de major a menor unitat textual; tenim diferents mots per denominar-les. En canvi, el punt té la mateixa forma gràfica per a les distintes unitats textuais que delimita. Pel que fa al significat, les unitats significatives són termes coneguts per als adults, però els infants necessiten un temps considerable per apropiarse'n.

Podem observar que Cassany omet l'apòstrof. Aquest signe, l'apòstrof, no és un signe de puntuació de la mateixa categoria que el punt i la coma o els altres signes esmentats en el quadre. Tot i així, nosaltres mencionem la proposta de Halliday (1985) qui considera l'apòstrof com a signe de puntuació perquè està en relació amb la majúscula inicial dels noms propis quan la grafia inicial és una vocal. De fet, l'apòstrof marca l'elisió de la vocal de l'article de presentació i l'enllaça amb el nom, com si es pronunciés (l'Anna) en un continuïum sonor. Aleshores el dubte que es pot presentar és si el grup nominal, l'Anna, es considera un mot o dos, ja que l'apòstrof, en aquest cas, aconsegueix una doble funció: marca l'elisió de la vocal i el límit d'aquesta vocal amb l'espai en blanc entre l'article i el nom propi personal i una consonant aïllada no és una paraula.

La multifuncionalitat dels signes de puntuació, en algunes ocasions, pot arribar a tenir una funció (parcialment o aparentment) contradictòria. El cas més espectacular de la plurifuncionalitat d'un signe de puntuació és la coma. Aquest signe marca enumeracions, incisos, circumstancials i expressions similars de tipus adverbial, aposicions explicatives, vocatius, repeticions que amplifiquen o expliquen una paraula, l'el·lipsi verbal, el fragment d'una oració que s'anticipa o s'endarrereix, oracions de relatiu explicatives ... i sempre que pugui desfer una ambigüitat.

Creiem pertinent considerar que l'apòstrof pertany al sistema de puntuació, ja que en la nostra recerca, nosaltres estudiarem l'apòstrof com un element gràfic que afecta l'ús vacil·lant de la majúscula en noms propis que comencen amb vocal com veurem en l'apartat 5.6.3.3

En la nostra investigació el repertori de signes a estudiar és reduït. Concretament, es tracta de la majúscula en inici de frase, convencionalment admesa com a signe del sistema de puntuació, del punt (punt i seguit i punt final), la coma en la funció de marcar, únicament, enumeracions personals i l'apòstrof en la funció d'unir l'article de presentació amb un nom propi d'inicial vocàlica. Les produccions textuais en què analitzem aquests signes consten en l'apartat 5.6.2.

Els usos de les majúscules són una convenció cultural que Blanche-Benveniste (1974) les considera artificioses. Estem d'acord en considerar que no aporten significat al text, però produeixen unes delimitacions que faciliten la lectura del text.

En resum, el sistema de puntuació consta d'un repertori de signes de nombre encara incert perquè tots ells no són reconeguts sota la denominació de signes de puntuació de la mateixa categoria. La majoria de signes de puntuació són multifuncionals, uns més que d'altres. Tots ells tenen en comú la funció de marcar una unitat textual. La funció de l'apòstrof en els noms propis ocasiona dubtes del nombre de paraules que formen el sintagma nominal.

2.1.2. La puntuació en l'antiguitat

En l'Antiguitat Clàssica, els textos escrits no es puntuaven ni es separaven les paraules. L'escriptura era presentada en un contínuum, que rebia el nom de *scriptio continua*. En aquest tipus d'escriptura tots els caràcters tenien el mateix mòdul. Parkes (1992:11) suggereix que el mèrit de la *scriptio continua* (sense segmentar les paraules) era presentar al lector un text neutre.

De fet, els signes de puntuació començaren a introduir-se en els textos d'escriptura contínua, especialment, dues marques: el punt i la coma. El punt i seguit, com l'anomenem ara, des dels seus inicis, tingué la funció de marcar el límit de la frase, tot i que, possiblement, el valor sintàctic d'una frase era diferent de l'actual. Hi havia una gran variabilitat de criteris per decidir les distintes formes i valors de les marques de puntuació. L'absència d'uniformitat en les formes de les marques i en els usos varen produir confusions d'interpretació en els manuscrits. Segons Parkes (1992) cal distingir la còpia de la lectura, doncs, en aquell temps les pauses formaven més part de la lectura que no de la còpia, la qual cosa ens suggereix que els copistes, en ocasions, oblidaven copiar els signes de puntuació, ja que encara no tenien l'habitud de reproduir-los.

En els centres religiosos, la intenció de mantenir el missatge de la Bíblia va comportar un canvi d'actitud. Parkes (1992:21) explica que Isidoro de Sevilla (c.560-636) va preferir la lectura silenciosa per assegurar la comprensió, la reflexió i la memorització del text. Així mateix, va reordenar el sistema de signes de puntuació que s'empraven aleshores. Ell era partidari d'estabilitzar el repertori de signes, els criteris del valor de

cada pausa, la forma estable i els usos dels signes. La conquesta d'aquesta estabilitat no es va aconseguir fins el segle XIV _ puntualitza Parkes (1992).

Des del segle VI fins al XIV coexistiren diverses maneres de puntuar els textos, les formes de les marques per puntuar eren variables tant en la forma com en el valor de la pausa. El sistema de tres punts (baix, mig, alt) diferenciava la jerarquia de l'ordre d'importància de la pausa que es volia indicar, i de la importància del text o de la relació amb els altres signes. Parkes (1992) indica que els signes de puntuació marcats estaven en relació amb els no marcats: els espais en blanc. Aquesta manera de puntuar era summament complexa, però malgrat la seva complexitat es mantingué durant tota l'Edat Mitjana.

L'habitud d'escriure va comportar experimentar noves maneres d'usar les lletres i conferir-lis unes funcions específiques. Parkes (1992:34) indica que el desenvolupament més important, per a la història de la puntuació, fou la incorporació de lletres individuals en els llibres antics pels escribes carolingis. Ells empraren, per primer cop, la lletra majúscula en inici de frase. Des d'aleshores, es consideren les lletres majúscules com un element convencional del sistema de puntuació.

Quan els irlandesos es convertiren al cristianisme cap al segle VII, els monjos irlandesos hagueren d'aprendre el Llatí i introduïren convencions gràfiques noves _ maneres de representació i presentació _ per facilitar l'accés a la informació Parkes (1992) indica que els escribes irlandesos foren els primers en abandonar l'*scriptura continua* (segles VII-VIII). Ells desenvoluparen la lletra majúscula i la combinaren amb la minúscula que, fins aleshores, s'usava únicament en posició inicial de pàgina. Aquests monjos empraven la majúscula per donar més èmfasi als inicis de text i de paràgraf. En els manuscrits irlandesos la puntuació, en alguns textos, especialment, els punts també eren embellits com les lletres capitals i formaven part de l'ornamentació del text. En aquests textos l'ornamentació i la puntuació tingueren la mateixa funció ressaltar la importància de les unitats textuais.

En l'Edat Mitjana, les biblioteques eren llocs sorollosos, com a conseqüència de la remor de les voces paginarum, així en deien de llegir en veu alta, Pujol i Solà (1995). Com hem mencionat anteriorment, la puntuació permeté passar d'una lectura expressiva en veu alta a una lectura silenciosa i reflexiva. Aquest hàbit fou una conquesta per fomentar l'estudi personal, ja que el lector/a podia llegir més de pressa, fer una interpretació més ajustada a la intenció de l'escriptor/a, és a dir, millorar-ne la comprensió, relacionar els temes o assumptes amb més facilitat i memoritzar el text llegit.

Atès que l'escriptura contínua tenia el propòsit d'oferir un text neutre, l'ambigüitat del llenguatge feia possible que cada lector/a pogués emparar-se en les diverses possibilitats d'interpretació d'un text si es donava el cas de conveniència o de falsa interpretació si

no se'n donava. Això devia passar amb alguns textos més que en d'altres. Eginarhd, amic i biògraf de Carlemany, exposa que Carlemany no dominava gaire l'art de la lectura, però distingia perfectament si dues persones interpretaven el mateix text de manera diferent en llegir-li en veu alta. Aquest fet va fer que considerés convenient que els textos tinguessin una interpretació sense malentesos ni interessos personals. Al segle IX Carlemany va encarregar la reforma carolíngia que va consistir en la reorganització del sistema escolar de l'Imperi, en la qual la segmentació de paraules i la puntuació dels textos foren innovacions importants, exposa Eginarhdo (1986).

El fet d'introduir els diferents sistemes de puntuació en els textos sagrats i en els laics tingué el mateix motiu, fixar la interpretació del contingut dels textos segons el punt de vista de l'autor/a. Hi hagué un canvi notable de rols: el significat del text va passar a ser responsabilitat exclusiva de la persona que el redactava en comptes del lector/a.

El repertori de signes del sistema de puntuació actual es va convenir i es va sistematitzar en les obres religioses cap al segle XII, però no es va començar a difondre fins a l'era Guttemberg, exposa Parkes (1992), democratitzant l'escriptura, doncs, va passar d'estar reservada en els recintes eclesiàstics a estar a l'abast d'un públic majoritari. Parkes (1992) manifesta que la contribució dels Humanistes a usar les noves marques fou important, perquè les empraren tant en els textos de producció pròpia com en els textos copiats. Això va fer possible que els textos puntuats arribessin a un sector més ampli de la població lletrada.

Els diferents signes de puntuació: coma, punt (punt intern i punt final), punts suspensius, signe d'interrogació i d'exclamació foren introduïts lentament en els diferents àmbits en què es practicava l'escriptura. L'art de dominar la puntuació tenia la intenció de practicar l'escriptura sense equívocs, usar les pauses necessàries i, sobretot, clarificar la interpretació del text proporcionant ritmes, cadències i entonacions que permetessin cultivar en prosa els diferents gèneres literaris de l'època i també en vers.

La impremta canvià els hàbits lectors exposen Pujol i Solà (1995:5) “Com que tothom podia comprar material de lectura (romanços, calendaris, catecismes o fins i tot llibres) aquesta començà a fer-se individual i silenciosa. Però la puntuació no fou arraconada, ans al contrari, perquè la massa dels nous lectors necessitava molt més guiatge que els especialistes de la lectura declamada, per tal com els textos a llegir cada cop eren més en nombre i menys familiars de contingut. I per obra dels gramàtics del Renaixement, la puntuació esdevingué cada cop més subjecta al dictat de la lògica i de la gramàtica. I aquest és encara, bàsicament, el sistema de puntuació que està en vigor en els nostres dies”.

En resum, el canvi de rol de la lectura produeix un canvi de responsabilitats: les marques d'entonació pròpies del lector/a passen a l'escriptor/a, fet que fa emergir els signes de puntuació que acompanyaren i fixaren el contingut del text. El consens d'unificació i d'estabilitat dels principals criteris per aconseguir uns signes estables del sistema de puntuació i que marquessin unes pauses equivalents per als usuaris, va requerir un procés de creació llarg i complex. Les principals funcions dels signes de puntuació, al llarg de la història, han estat, en ocasions, estètiques, semàntiques (les pauses d'interpretació, requerides per a la lògica) i sintàctiques amb la finalitat de delimitar les estructures vacil·lants de significat, amb signes de matís i de precisió.

2.1.3. La puntuació en l'actualitat

En l'apartat anterior, hem presentat el motiu de l'aparició i l'evolució dels signes de puntuació i també l'època en què va quedar forjat l'actual sistema de puntuació. En els nostres dies Coromina (1999:77) suggereix que hi ha un cert consens a considerar la puntuació com un microsystema lingüístic comú a nombroses llengües, constituït per un nombre limitat de marques discretes que no sempre són suficients, com hem vist en el punt 2.1.1.

Els signes de puntuació donen sentit a un text, poden canviar el sentit d'una frase o d'un text, desfer ambigüitats i emfasitzar uns elements de la frase, principalment. Per tot això, operen a un nivell superior de l'enunciat, exposa Blanche-Benveniste (1974:117). Amb la finalitat de constatar la importància de delimitar el sentit de les paraules presentem el fragment d'un conte, extret d'un conte de Novell (1975) en què el canvi de posició d'alguns signes de puntuació canvia el significat del text.

Rates de femer, bigotis molls,
 llimacs bavirusos, llangardaix salat,
 a la taula de N'Huguet Trencacolls
 no hi trobareu una altra menja millor.
 En abundància us omplirà el plat.
 N'Hug refum !, és un porc, no és un senyor.

Aquests són els versos que un cavaller buscaraons, anomenat Bernat del Vernet, va fer prendre de memòria al seu joglar perquè els anés a cantar a un veí seu, N'Huguet Trencacolls, un baró molt rabiós i molt forçut. El joglar que no volia morir tan jove, va anar cavil·lant la manera de poder salvar la pell i, alhora, d'obeir el seu amo. Davant el baró, cantà, això sí, amb la veu diuen que una mica escanyada:

Rates de femer, de bigotis molls,
 llimacs bavirusos, llangardaix salat,
 a la taula de N'Huguet Trencacolls
 no hi trobareu. Altra menja millor
 en abundància us omplirà el plat.
 N'Hug, refum! És un porc? No, és un senyor.

El baró quedà molt sorprès i satisfet amb la cançó que el seu veí li dedicava. I el cavaller no pogué renyar el seu joglar, perquè, tal com aquest jurava una i altra vegada, havia repetit la cançó paraula per paraula. I era veritat, el que no va repetir varen ser les pauses d'entonació; cantar-lo amb un altre sentit li va salvar la pell. Valgui aquesta cançó com a mostra que un text pot canviar de sentit segons la manera com estigui puntuat.

Els factors de la puntuació que trobem en una obra literària, segons Solà i Pujol (1989) són la sintaxi, la prosòdia, la llargada dels fragments i el gust personal de l'escriptor/a. Aquests factors s'interfereixen i es relacionen. Solà i Pujol (1989) exposen que la prosòdia respon clarament a un factor sintàctic en casos com ara l'el·lipsi. Altres vegades podem llegir un fragment de l'escrit amb una entonació com si fos un incís i això no vol dir que, necessàriament, l'hàgim de tancar entre dues comes. La llargada de la frase o període està també, de fet, íntimament relacionada amb el factor sintàctic.

L'ensenyament-aprenentatge de l'ús de la puntuació, potser podem considerar que ha estat mancat de rigor acadèmic, és a dir, com els nois i les noies solen acabar aprenent-lo perquè l'hem d'ensenyar, es plantegen alguns ensenyants. D'altres vegades, l'ensenyant no havia rebut suficient ensenyament al respecte i també cal dir que les propostes didàctiques envers la puntuació són escadusseres. A més a més, sembla ser que es tracta d'un procés bastant complex i llarg. Sigui com sigui, estem d'acord amb Coromina (1999:77) qui considera que les marques gràfiques convencionals de la puntuació, estan subjectes, generalment, a regles estables que cal aprendre. Coromina també indica deixar de banda la llengua parlada, doncs, avui en dia, la majoria de textos es redactant sense ser expressats oralment, dit en d'altres paraules, passen del pensament a la pantalla de l'ordinador. De fet, solen ser textos per ser llegits. És l'únic autor que fa aquesta proposta.

El gust personal, la manera peculiar de puntuar, pot formar part de l'estilística d'un text, els autors consagrats de la literatura, podem adonar-nos en què alguns tenen un estil molt peculiar per fer lliscar les paraules alterant el tempo que fa més llegible un text. I aquest estil solen utilitzar-lo en totes les seves obres. Valgui com un exemple notable, Saramago premi Nobel de Literatura, que segmenta amb la coma parts del text que els manuals de perceptiva recomanen usar d'altres signes. Pensem que l'evolució dels usos de l'escriptura també es reflecteixen, o millor dit, es reflectiran amb el temps en els usos del sistema de puntuació.

En resum, el sistema de signes de puntuació pot dotar alguns textos de sentit diferent. L'ús dels signes de puntuació es pot aprendre perquè alguns signes són bastant estables i permeten fer-ne un ús bastant regularitzat. L'ús dels signes de puntuació forma part de l'estilística i expressivitat de les obres narratives.

2.1.4. Usos de majúscules i minúscules

Com hem esmentat en l'apartat anterior, el sistema de puntuació acollí la lletra majúscula per marcar els inicis de les unitats textuais en la globalitat d'un text. En aquest apartat, apleguem els diferents usos de les majúscules en funció demarcativa i les funcions majúscules retòriques, diacrítics i de dignitat, ens hem guiat per les orientacions de Pujol i Solà (1995).

En l'actualitat, en les llengües romàniques la lletra inicial d'un text és sempre majúscula. Ara bé, l'inici de la lletra majúscula rau en la diferenciació del tipus de lletra. De fet, es produí en transformar-se la forma bàsica a causa de la velocitat ràpida i sobretot del canvi d'angle de l'escriptura, canvi esdevingut cap a la fi del s.III, del qual resultà l'escriptura dita semiuncial. Aquest fet produí el canvi de mida de les lletres i esdevingueren les minúscules i les majúscules.

Reben el nom de majúscules cadascuna de les lletres de l'alfabet, en especial del grec i del llatí que han conservat la forma bàsica de les inscripcions d'època clàssica. Les majúscules es distingeixen de les minúscules per un mòdul més gran en general. Com hem mencionat en l'apartat de la puntuació 2.1.2, l'ús de la majúscula es regularitzà gràcies als humanistes italians i, fou a partir del s. XVI, gràcies a la impremta, però encara ara aquest ús varia notablement, segons els dominis lingüístics: en l'alemany comencen amb majúscula tots els substantius, mentre que en l'anglès ho fan totes les paraules dels títols, Mundó (1970). De fet, el tractament de l'ús de la majúscula es tracta d'una convenció cultural.

Pel que fa a la normativa ortogràfica de l'ús de les majúscules Mestres (1995) indica que és un recurs gràfic per singularitzar un mot o un grup de mots. Aquesta singularització pot tenir una funció distintiva per destacar un mot per la seva pròpia naturalesa com és el cas dels noms propis o una funció demarcativa per destacar la seva posició en el text. A més a més per ressaltar l'expressivitat del llenguatge hi ha les majúscules retòriques i, finalment, les majúscules de dignitat que s'atorguen en algunes ocasions especials de tractament. En el punt següent es presenten les diferents classes de majúscules.

2.1.4.1. Majúscules en funció distintiva

Com hem indicat anteriorment, s'escriuen amb majúscula tots els noms propis en sentit estricte (els noms que són exclusivament denotatius i s'escriuen en majúscula en la funció distintiva). Aquest noms propis són els que designen:

- a) Éssers espirituals, mitològics, i de divinitats, b) persones físiques (antropònims i hipocorístics, matronímic i patronímic) i jurídiques, c) animals que conviuen amb les persones (domèstics: gossos, gats, ocells; cavalleries i caps de bestiar, animals de circ o de zoològic, etc.), d) éssers inanimats (nines, campanes, vaixells, arbres, camions productes comercials (les marques concretes), e) llocs (topònims majors, menors i urbans), accidents i elements geogràfics, edificis singulars, f) períodes cronològics, moments i fets històrics, g) monuments i edificis, h) temps: festes i diades assenyalades, i) planetes, satèl·lits, estels, constel·lacions, els signes del zodíac i els vents, j) vegetals singularitzats, k) els càrrecs oficials, l) els sobrenoms, motius, malnoms i pseudònims.

Els tractaments de cortesia i designacions personals genèriques catalanes van amb minúscula quan s'escriuen desenvolupats:

1. *La senyora Balaguer*
El professor Vidal

En canvi, s'escriuen amb majúscules quan els mateixos tractaments de cortesia s'escriuen abreujats:

2. *La Sra. Balaguer*
El Prof. Vidal

S'escriuen amb majúscules inicials les formes protocol·làries de tractament.

3. *Il·lustre Senyora, Il·lustríssima Senyora Alcaldesa*

Els noms de referent únic la Terra, el Sol, la Lluna van en majúscula en els tractats i textos d'astronomia.

2.1.4.2. Majúscules en funció demarcativa

Existeixen diferents tipus de situacions en què la majúscula marca la posició de la paraula en el text. Aquestes són, principalment, inici de text, de paràgraf i de frase. Un cas especial són les cartes, en les quals, quan el primer paràgraf comença en la ratlla següent a la salutació la lletra inicial és una majúscula, tot i haver-hi abans una coma o els dos punts de salutació.

4. *Benvolguda amiga,*

Tal com vàrem quedar (...)

Després d'un punt cal començar amb majúscula

5. *Té. Aquí tens les claus i pots fer i desfer el que vulguis.*

Després de signe d'admiració o d'interrogació, quan aquests dos signes marquen el final d'una frase, motiven l'inici de la frase següent amb majúscula. Se sap que els signes d'admiració i el d'interrogació marquen el final d'una frase perquè aquests no van seguits de cap altre signe de puntuació.

6. *Té la barba Blava! Blava?*

Després de punts suspensius, quan aquest signe marca el final d'una frase, cal que l'inici de la frase següent sigui majúscula.

7. *Veig el sol que abruleja i l'herba que verdeja ... També veig (...)*

En resum, la majúscula en funció demarcativa aconsegueix la funció de marcar l'inici de text, de paràgraf i de frase, principalment.

2.1.4.3. Majúscules retòriques

La funció de les majúscules retòriques és remarcar amb la inicial en majúscula una figura pròpia de la retòrica com és el cas de la personificació, les classes d'antonomàsia i la sinècdoque.

a) Majúscules de fantasia

Les majúscules de fantasia, dites també retòriques, emprades a l'escola, sobretot, en els acròstics (poemes curts o històries breus).

8. **B**allant sempre pels camins
I portant el ritme del
Ciclista
I pujant per muntanyes i baixant
Corriols, sempre a-
Legre,
Ets única!
Tant de bo mai no et deixem d'estim
Ar. (Fet per Toni Jimènez)

a) Personificacions

Els noms dels animals de les faules per tal com eren també personificacions amb valor simbòlic, exemples:

9. *Un Rossinyol va caure en les mans del malvat.*
10. *Quan el Milà, qui és el lladre rematat ...*

a) Antonomàsia pròpiament dita

L'antonomàsia és la figura retòrica en virtut de la qual un nom propi és substituït per un apel·latiu o una perífrasi. Els apel·latius usats amb valor antonomàstic duen majúscula. Aquest cas es presenta sovint en l'àmbit religiós. Té valor antonomàstic el mot Déu en les cultures monoteistes i entre els cristians, la Trinitat, les seves tres persones (el Pare, el Fill i l'Esperit Sant, la Mare de Déu, i una llarga sèrie de sinònims dels anterior, el Diable i la Bíblia.

L'antonomàsia invertida, per la qual un nom propi adquireix la significació d'un apel·latiu, no implica la pèrdua de la majúscula:

11. *L'amo, en Macià, era un autèntic Paganini de la simbomba.
París va ser aleshores la Meca de molts pintors.*

El segon tipus d'antonomàsia és aquell en què un nom propi és substituït per una perífrasi, i aquesta s'escriu en minúscula tot i referir-se al mateix nom propi.

12. *La ciutat eterna (Roma), el pare dels déus (Júpiter), la ciutat de la llum (París), el doctor il·luminat (Ramon Llull).*

b) Antonomàsia contextual

Els noms comuns referits a certs càrrecs o dignitats institucionals d'ordre social, polític o religiós adquireixen la majúscula amb la finalitat de palesar que es refereixen a un detentor concret. Es diria que absorbeixen la majúscula del nom de persona (el Papa, el Dalai Lama), però el papa Joan Pau II i (l'Emperador, el Rei) però l'emperador Frederic II.

c) Sinècdoque

La sinècdoque és una figura retòrica que consisteix a designar la part mitjançant el tot. Les sinècdokes tradicionals estan normalment lexicalitzades i figuren en els

diccionaris: Bíblia i Evangeli, per exemple, s'escriuen en minúscula quan no tenen el significat precís de "llibre sagrat"; i no el tenen, quan el primer significa "edició impresa de la Bíblia" i el segon, "part de la missa".

En els textos escrits, les denominacions d'alguns productes o models de vehicles molt popularitzats poden prendre, per sinècdoc que generalitzant, un valor genèric.

Exemples: Prendre's una aspirina, mocar-se amb un kleenex, pujar a la muntanya en un land rover, atipar-se de beure coca-cola ...

En resum, les majúscules retòriques aconsegueixen una funció expressiva de les majúscules per marcar aspectes retòrics.

2.1.4.4. Majúscules diacrítiques

Un cas característic de majúscules diacrítiques es produeix en els estatuts i en els textos legislatius amb les denominacions de càrrecs i òrgans de les entitats que són regulades:

13. *ARTICLE 32.I. El Parlament tindrà un President, una Mesa i una Diputació Permanent.*

Dins del sector de mots institucionals amb majúscula diacrítica, n'hi ha dos d'ús freqüent: Església "institució" i església "edifici", i Estat "formació social i històrica i el seu aparell administratiu" per oposició a tots els altres significats.

2.1.4.5. Majúscules de dignitat

Les majúscules de dignitat no afegixen cap matis semàntic a les paraules que s'apliquen. Abans eren freqüents en els escrits de caràcter religiós (la Missa, la Comunió, el Paradís), on moltes vegades es confonien amb les d'antonomàsia (la Consagració) o les diacrítiques (la Passió).

Els únics mots que gaudeixen, obligatòriament, de majúscula de respecte per raons intrínseques són els tractaments honorífics (el nom de càrrec o el tractament de cortesia).

14. *Sa Altesa Real, el Summe Pontífex, l'Excelentíssim i Reverendíssim Senyor Arquebisbe de Tarragona, l'Il·lustríssim Senyor Degà de la Facultat de Filologia, Sa Eminència Reverendíssima.*

Cal recordar que els tractaments *Lord*, *Lady*, *Sir* són honorífics i que, en anglès, s'escriuen sempre en majúscula.

En resum, les dues relacions dels usos de la majúscula, la majúscula inicial de noms propis i l'ús de la majúscula marcant la posició en el text estan fetes amb l'objectiu de contemplar la majoria d'àmbits, d'usos i d'excepcions que abraça la funció distintiva i la funció demarcativa de les majúscules. Com hem pogut constatar, fer-ne ús pressuposa un cert domini d'una convenció gràfica no alfabètica, carregada de distincions semàntiques, a vegades, i no semàntiques en d'altres ocasions. La plurifuncionalitat de la majúscula ens adverteix que durant els aprenentages inicials de l'escriptura, els infants veuen majúscules en els textos i no poden deduir-ne l'ús, perquè es tracta d'una convenció massa complexa per a la seva edat. Per això, hem volgut investigar com els infants denominen i entenen els usos de la majúscula en el sistema de puntuació i en els noms propis, la qual cosa està tractada en l'apartat de resultats de la recerca.

2.1.5. La majúscula en l'escriptura del nom personal

En la història de l'escriptura l'inici de l'ús de la majúscula apareix com a motiu d'ornamentació i d'il·luminació en textos de rellevada importància: textos sagrats i textos relacionats amb la noblesa. Però l'ús de la majúscula en els noms propis té l'origen en la voluntat de ressaltar algun tret del nom personal, especialment.

Les aportacions dels estudiosos de textos antics aporten clarícies envers els primers usos de la majúscula. Mulon i Polge (1978:130-135) remarquen que el gust per l'ornamentació en l'Edat Mitjana s'imposa a la lògica, assenyalen que en una acta de l'any 981 de l'abadia de Montmajor, únicament, els noms de persona que començaven en **R** són ornamentats d'una majúscula.

Així mateix, també eren ornamentats els noms germànics que s'iniciaven per **W**, ja que aquesta grafia no existia en l'alfabet llatí. La majúscula era un indicatiu per remarcar que era una grafia que pertanyia a un altre alfabet. Aquesta distinció es feia en els noms propis, però no per distingir l'aplicació d'un nom a un altre nom com fem en l'actualitat, sinó per marcar la "procedència" de la grafia. Així mateix, el caràcter de solemnitat i majestuositat que implicava escriure, en majúscula, la grafia inicial de la primera paraula que encapçalava el text, mena a emprar-la en mots com "reialme" o "rei" per subratllar i intensificar la majestuositat del mot.

El fet d'intentar generalitzar la sumptuositat de l'ús de la majúscula a totes les grafies de l'alfabet es produí durant l'Edat Mitjana. També, s'inicià la tendència de iniciar la primera paraula d'un document civil amb majúscula. Com hem mencionat anteriorment, en els llibres religiosos la primera grafia o lletra de cada pàgina començava amb una majúscula ornamentada amb la finalitat d'il·luminar l'escrit. Al segle X, tot i no ser un ús divulgat, comença a usar-se de forma sovintejada la majúscula en la grafia inicial de cada nom, encara que, en alguns llocs, el seu ús fou

parcial fins al segle XII. A partir d'aquesta data, el seu ús es sistematitza en l'Europa Occidental i perdura fins a l'actualitat.

En resum, la introducció de la lletra capital en els textos eclesiàstics i civils i en els noms personals comportà un llarg procés d'elaboració. L'origen de l'ús de la majúscula tenia la funció de destacar, ressaltar i ornamentar parts d'un text, remarcar la rellevància de termes i noms relacionats amb el poder suprem i la realesa. La necessitat de distingir les grafies estranyes a l'alfabet llatí, fet que comportà marcar els noms personals forasters dels autòctons, fins arribar a la generalització de constar en tots els noms propis, això va comportar un llarg camí.

2.1.6. Els signes gràfics en relació a les unitats lingüístiques de la llengua oral

En els apartats anteriors, ens referíem primer a les dues funcions de les majúscules i segon a l'inici de l'ús de majúscula en els noms personals i en textos sagrats o reals. Com que l'ús de les majúscules en el nom propi, en un text escrit, és un signe gràfic i té les mateixes propietats que els altres signes gràfics, en aquest apartat ens referim al signe gràfic relacionat amb les unitats lingüístiques de la llengua oral. Es considera que el signe gràfic és una representació de les unitats lingüístiques de la llengua. Blanche-Benveniste i Chervel (1974:25) plantegen que l'estudi de l'escriptura posa en escena tots els mecanismes de l'anàlisi lingüística:

1) Què és una paraula?

Es refereixen a la segmentació de les unitats lèxiques, ja que l'escriptura només admet la paraula gràfica com a unitat gràfica, la qual cosa implica que un signe gràfic està delimitat per un espai en blanc a cada costat, l'espai anterior és posterior a la paraula gràfica precedent i l'espai posterior precedeix la paraula posterior, però una paraula gràfica es considera com a part d'una organització a diferents nivells: un ítem lèxic i un ítem de *contingut*. L'ítem lexical de la paraula *nena* és el lexema *nen-*; l'ítem de contingut de la mateixa paraula és (+ *gènere femení* + *infant*). En l'escriptura és senzill de reconèixer les paraules, ens podem referir a paraules plenes amb contingut com és el cas de *muntanya* o paraules buides com és el cas de *a*, *de*, *per*, *el/la*, *un/una*, paraules més preposició com ara *anar a*, que requereixen un complement per tenir significat, expressat per una altra paraula (SN) com pot ser *casa*, i alshores tenim *anar a casa* com una unitat de sentit, que pot canviar si posem qualsevol paraula en el lloc de *casa*, és a dir, que estigui en relació paradigmàtica amb *casa*. Això encara se'ns pot complicar una mica més ja que hi ha grups de paraules que formen una construcció sintàctica lexicalitzada i tota la construcció esdevé una unitat de sentit, ja siguin frases fetes, refranys o locucions lexicalitzades. En comentarem una per adonar-nos de la seva complexitat. En català diem: *Déu n'hi do* per expressar conformació o suficiència. Aquesta locució prové de la frase lexicalitzada: *Déu li'n doni*, per tant, s'ha produït un

cas “d’inframorfemes”, però manté la mateixa estructura inicial:

(N+pronom +(‘)+pronom+verb) i el mateix nombre de paraules en les dues construccions, la primera lexicalitzada i la segona com a frase feta. Aquests exemples ens mostren la complexitat de definir què és una paraula, ja que si la definíssim pel sentit tindria una extensió variable; i com la definició de paraula gràfica facilita la definició de paraula, però a condició que no procurem una correspondència amb un sol tipus d’unitat de l’oral.

2) Existeix un o més sistemes fonològics per a cada llengua?

El fet que les grafies no representin la correspondència, terme a terme, entre cadascun dels fonemes de la llengua amb una única i distinta grafia pot donar lloc a aquest tipus de preguntes. El sistema vocàlic de la llengua catalana representa el so de la vocal neutra amb dues grafies distintes la *a* i la *e*, però el so en la llengua oral és el mateix so neutre indistintament de la grafia que pertoqui a cada paraula, ja sigui per raons etimològiques, fonològiques o per raons morfològiques com és el cas del plural de les paraules acabades en *-a*. “*casa-cases*.” Aquesta casuística de situacions que es donen en la llengua catalana també es donen en d’altres llengües. Aquest fet mena a plantejar-se si existeix un sistema fonològic per a la llengua oral i un altre per a la llengua escrita, ja que el requeriment d’emprar distintes grafies per representar el mateix fonema no ateny al principi de l’alfabet cada fonema és representat per un grafema.

Blanche-Benveniste i Chervel (1974) es qüestionen tots els aspectes que intervenen en els sistemes d’escriptura, per això arriben a plantejar-se:

3) Quins trets prosòdics es representen en l’escriptura?

En l’escriptura no es representen trets suprasegmentals, llevat de l’accent present que, normalment, es presenta sobre una síl·laba, com succeeix en *sí-* de la paraula síl·laba, ja que el to de la veu, la intensitat, la duració de la síl·laba i els distintes timbres de veu no tenen cap marca per identificar-los en la llengua escrita. Tot i que els signes de puntuació intenten reflectir l’entonació de la llengua oral, l’únic signe que aconsegueix aquest propòsit és el signe d’admiració.

Els diferents sistemes d’escriptura es basen en la noció de fonema (les llengües romàniques, les eslaves i les germàniques), en la síl·laba (la llengua xinesa) i en la paraula (els jeroglífics). Aquests autors consideren que la representació gràfica de la paraula pot situar-se a dos nivells: a) el nivell de l’enunciat i b) el nivell de la paraula. El nivell de l’enunciat capta el sentit, dit amb d’altres paraules, això succeeix en els sistemes d’escriptura que estan basats en el nivell de paraula en l’enunciat (en algunes llengües semítiques una mateixa paraula pot canviar de significat segons el context) i restitueix el sentit oral pel canal gràfic. Existeixen d’altres sistemes d’escriptura que es basen en el nivell de la paraula i el sentit de la paraula és el mateix en tots els contextos.

El signe gràfic té una representació fonogràfica convencional que requereix el domini de la linealitat de la imatge gràfica (grafies, síl·labes o altres trets) necessàriament constitueix una cadena sonora, una seqüència fònica en la llengua parlada que serà una seqüència gràfica en la llengua escrita. Ara bé, aquesta seqüència gràfica pot ser representada gràcies als tres criteris següents: l'estabilitat, la combinació i l'anàlisi fònica dels significants. a) L'estabilitat comporta que les grafies cal que siguin sempre les mateixes i ocupin el mateix lloc en l'estructura gràfica, b) la combinació de les grafies requereix la variabilitat interna de grafies, és a dir, allò que succeeix en l'interior de la paraula és el mateix que passa entre les paraules d'un enunciat; c) l'anàlisi dels significants dels elements fònics requereix una segmentació sublèxica dels fonemes fent-ne la correspondència gràfica corresponent, ja que partim del supòsit que cada fonema és representat per una grafia de l'alfabet, tot i que es reconeix la impossibilitat d'establir la correspondència de cadascun dels fonemes de la llengua catalana a una única grafia o grafema. Aquest aspecte de l'escriptura alfabètica es desenvolupa en els propers apartats.

En els proper apartats, definim i descrivim l'alfabet català, la procedència d'aquest i alguns dels aspectes fonogràfics i ideogràfics propis del nostre sistema d'escriptura.

2.1.6.1. L'alfabet i els signes gràfics

Podem definir l'alfabet en paraules de Martínez Celdrán (1999) com un sistema notacional en el qual s'estableix una correspondència convencional entre unes grafies i les unitats mínimes d'una llengua: els fonemes. Etimològicament, l'alfabet és un mot compost del nom de les dues primeres grafies de l'alfabet grec: alfa i beta.

Pons i Guri (1974:780), situats en una posició etnocèntrica, indiquen que l'escriptura alfabètica pot ser consonàntica, quan només se signifiquen els sons consonàntics, o bé íntegra, és a dir, composta de consonants i vocals, de manera que reflecteix el llenguatge parlat, com esmentàvem anteriorment

L'alfabet català té vint-i-sis lletres; cada lletra ja sigui vocàlica o consonàntica té una posició fixa en l'alfabet o abecedari: (a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y i z). L'ordre de l'alfabet, avui en dia encara, prové de la cultura etrusca. Haarmann (2001:312) descriu el document més antic (s. VIII a. C) escrit, l'alfabet etrusc constava també de 26 lletres que estaven gravades en la part superior de la post que feia de suport, amb les lletres ordenades de dreta a esquerra. Cardona (1994) coincideix amb Haarmann en assegurar que es tractava d'un recurs memorístic per a qui escrivia en la post.

L'alfabet és un sistema d'escriptura basat en el principi de relació convencional d'un grafema per a cada fonema. Això, en el cas d'alguns alfabetos no és ben bé així, Tolchinsky i Simó (2001) adverteixen que no existeix cap llengua que s'escrigui igual

com es pronuncia. En català hi ha almenys 9 grafies que no es corresponen amb un únic fonema (a, e, o, r, s, c, g, d, x), fet que Julià (2002) constata en l'estudi fonològic dels sistemes vocàlics i consonàntics de la llengua catalana.

Els signes gràfics del nostre alfabet són el resultat evolutiu dels semítics, dels grecs i dels romans. A l'entorn de l'alfabet llatí, cada poble, cada època ha fet una usança i ha creat un estil, és a dir, ha creat les formes pròpies, les formes canòniques que l'individu alfabetitzat s'esforça en imitar a l'hora d'escriure a mà. Disposem de diferents tipus de caràcters, cursiva i impremta per una part, majúscules i minúscules de l'altra part.

2.1.6.2. Aspectes fonogràfics i ideogràfics

Al sistema fonogràfic correspon l'alfabet o llista de grafemes, relacionats en el punt anterior. Cada grafema és una grafia. Els dígrafs (ss, rr, ll, ny, ll, tx, tj ...) no són grafemes, ja que són la realització d'un únic so mitjançant dues unitats gràfiques. Atès que el grafema és definit com una entitat de relació amb el so convencional corresponent: un fonema, situat en un sistema fonològic, no pot ésser ni un fonema doble ni un arxifonema. És curiós de trobar en els nivells dels grafemes certs fenòmens que afecten el fonema. Segons Blanche-Benveniste i Chervel (1974) s'ha vist que l'inventari dels fonemes d'una llengua és diferent segons la posició en la matriu sil·làbica, ja sigui inici de mot, interior o davant d'oclusiva sorda. És sorprenent l'interès de la noció abstracta d'un grafema: el grafema "A" és la referència virtual d'una infinitat de caràcters, pel que fa a la identitat, aquesta emergeix de la relació amb el fonema /a/ i del seu lloc o número en l'alfabet.

Podem dir que el principi de l'escriptura fonogràfica, segons Blanche-Benveniste i Chervel (1974) és representar els fonemes com l'escriptura ideogràfica està feta per simbolitzar els conceptes. Tant un tipus d'escriptura com l'altre comparteixen la relació que es troba en el signe lingüístic entre el significat i el significat. La interpretació dels dos sistemes d'escriptura és una conseqüència directa de la relació entre els dos elements (imatge acústica i concepte) constitutius del signe lingüístic. La nostra escriptura coneix alguns ideogrames purs, els quals són emprats en expressions matemàtiques, les xifres àrabiques, els signes de "+" (més), "=" (igual). Aquests ideogrames els trobem en els teclats de les màquines d'escriure i en els teclats de l'ordinador.

Tanmateix, la presència dels aspectes ideogràfics en el nostre sistema d'escriptura és incontestable, en procediments i elements accessoris com l'ús de les majúscules marcant l'inici de frase, però, sobretot, una part del codi gràfic està fonamentat sobre allò que es denomina "le visage du mot", és funcionalment ideogràfic. Partim del plantejament d'aquests autors, Blanche-Benveniste i Chervel (1974) com a referència del sistema d'escriptura i de les convencions naturals, culturals i arbitràries del sistema d'escriptura en l'apartat 5.6.1

En el proper apartat, ens referirem al nom propi per dues raons: 1) l'ús de la majúscula en funció distintiva ateny els noms propis; i 2) els aspectes que componen la categoria de nom propi. Per això, tractem algunes qüestions problemàtiques relacionades amb el nom propi: a) la dificultat de trobar una definició vàlida per a la filosofia i per a la lingüística i els aspectes que componen la categoria nominal de nom propi.

2.1.7. Definició de nom propi: estat de la qüestió

2.1.7.1. La posició filosòfica

Ens proposem d'exposar el dilema filosòfic sobre si els noms propis a més de tenir capacitat referencial també tenen sentit. Els filòsofs del llenguatge, especialment, els de final del segle XIX i principis del segle XX, tractaren a bastament aquest tema sense haver arribat a un consens.

Frege (1892), filòsof alemany, fou el creador de la lògica moderna, fou un dels primers filòsofs del llenguatge, que va distingir la referència del sentit. Ell entén com a nom propi tota expressió lingüística que designi un determinat objecte, ja sigui un nom propi en sentit estricte ja sigui una descripció definida. Assegura que un nom propi té sempre un sentit que és conegut pels parlants d'una llengua pel sol fet de parlar-la. En canvi, Russell (1905) considera els noms propis com a substituïts de les descripcions definides. Per a Frege (1892:4) és natural pensar que un signe està connectat a l'objecte que designa, per tant, el nom propi posseeix referència (l'objecte designat) però també té un sentit (la manera en què es presenta l'objecte associat a les descripcions definides que permeten diferenciar-lo). Per això, ell formula el postulat següent: si el pensament de dos enuncisats diferents tenen el mateix referent és possible gràcies al sentit.

Russell (1905), des del punt de vista de la lògica, exposa que són interessants, únicament, els signes que denoten alguna cosa, i si denoten tenen significat. Dit d'una altra manera, tenir significat és igual a tenir la propietat de denotar o referir. Per aquest motiu, el filòsof anglès troba innecessari el sentit de Frege, per a Russell, el sentit dels noms propis està implícit en la referència. Com es considera la referència en l'actualitat es troba recollit en un assaig recent "Aproximació a la filosofia del Llenguatge" Pérez (2001:45) indica que la referència s'usa de dues maneres: 1) com a sinònim de "referent"; i 2) com a terme relacional que expressa la relació entre el terme singular i el seu referent.

En un extens treball sobre els filòsofs del llenguatge que varen estudiar el sentit del nom propi Fernández (1991:91) suggereix que probablement el sentit de Frege és, com ha estat indicat en alguna ocasió, una noció epistèmica o cognitiva, i no una noció semàntica. I, segurament, la teoria referencial clàssica, és a dir, la referència lingüística sense considerar el sentit que pertany a la semàntica, probablement hauria estat d'acord amb aquesta interpretació assegura Fernández. Mill (1843), filòsof empirista anglès, és

el representant principal de la teoria de la referència clàssica, en la qual exposa que els noms propis constitueixen la classe del “nom individual” o “nom singular” que no pot ser afirmat amb termes veritatius, en el mateix sentit, únicament d’un sol individu, a diferència del “nom general”, nom comú (no col·lectiu) de la gramàtica, citat per Fernández (1999). Mill assegura que els noms propis no connoten. Simplement, denoten els individus designats, doncs, no aporten informació respecte a l’objecte, existeixen informacions associades al nom propi: el nom propi evoca allò que l’usuari ja sap del seu referent. Però el sentit, per a Frege, assegura Fernández (1999:91) es caracteritza per la seva disponibilitat; és objectivable i comunicatiu, la qual cosa pressuposa una clara aproximació a la noció semàntica pertinent a la gramàtica.

Com exposa Fernández (1999) una teoria del sentit més elaborada és la teoria del raïm. Pérez (2001) és l’autor que tradueix la teoria del “racimo” per la teoria del raïm. Per això emprem aquesta denominació, Strawson (1995) i Searle (1967) coincideixen en considerar que el sentit d’un nom propi s’associa amb un conjunt inespecificat i indefinit de descripcions que convenen al referent. Però no s’ha d’entendre les descripcions identificadores com definicions del nom propi. Els noms propis tenen un sentit imprecís; el seu valor informatiu no inclou ni quantes ni quines han de ser les característiques descriptives que constitueixen la identitat del seu referent.

Carnap (1947), filòsof alemany, basant-se en la diferència establerta per Frege entre sentit i referència, assigna a cada expressió una intensió (noció analòga al sentit) i una extensió (noció similar a la referència) de manera que els noms propis expressen un concepte d’individu com intensió i designen un individu únic com extensió; el nom propi es distingeix així del nom comú per la intensió, concepte d’individu versus concepte de classe i per l’extensió, individu, conjunt o classe, citat per Fernández (1999).

Recentment, un cop revisats els postulats filosòfics, Fernández (1999;102) es decanta per considerar que els noms propis són signes disponibles per als usuaris amb significat aïllable del context. Tot i reconèixer que el nom propi no posseeix un significat lèxic, en accepció lingüística convencional.

En resum, els estudis filosòfics del llenguatge fan adonar-nos que el nom propi comparteix algunes característiques indiscutibles amb el nom comú, dit també apel·latiu. Les característiques comunes són la referència, la denotació, les descripcions indefinides; i, a més a més, pot arribar a tenir significat aïllable a conseqüència de la coordinació entre l’extensió i la intensió a nivell individual.

En el nostre treball, indagarem si el sentit és aspecte que fa decidir als infants que una paraula gràfica és un nom propi, independentment, de ser portador de la majúscula en posició inicial o intervenen d’altres aspectes.

2.1.7.2. De la lingüística tradicional a la lingüística cognitiva

En plantejar-nos el projecte de la tesi, vàrem adonar-nos-en que el nom propi no fruïa d'una definició reconeguda amb el consens de la lingüística. Com tot objecte d'estudi és convenient que estigui definit per saber quins són els referents teòrics. Per aquest motiu, vàrem proposar-nos revisar algun dels aspectes referents a com la possibilitat de definir-lo ha estat tractat.

Exposem, diacrònicament, com alguns lingüistes des de la lingüística han tractat el nom propi encara que distingir els noms comuns o els apel·latius dels noms propis sigui una qüestió de gramàtica de superfície segons Gabriel Ferrater (1970).

El nom propi ha estat definit, tradicionalment, com la categoria oposada a la categoria de nom comú. Això es constata en la proposta de Fabra (1912) que segueix el plantejament de Bello (1847-1978: 62): “Nom propi és aquell que es posa a una persona o cosa individual per distingir-les de les altres de la seva espècie o família”. Per una altra part, des d'una posició moderada de l'estructuralisme Alcina i Blecua (1975) distingeixen els noms comuns dels propis en relació amb la forma lèxica. Compara la funció la funció semàntica de les dues categories nominals; el nom comú té tres funcions semàntiques: la denominativa, la predicativa i la connotativa; el nom propi en té dues: la denominativa i la predicativa. Rigau (1981) i Fernández (1999) estan d'acord amb aquestes dues funcions del nom propi; en farem referència més endavant per aportar els matisos introduïts en les exemplificacions. En canvi Lyons (1980) difereix, doncs, només admet que el nom propi té una propietat semàntica: la denominativa.

Blecua i Alcina (1975:502) consideren que els noms propis són noms sense significació pròpia, originats per la necessitat de particularitzar les diferents versions d'una mateixa classe, espècie o gènere de la realitat. Aquests autors indiquen que el nom propi els cognoms, d'una banda, poden tenir una significació en coincidència moltes vegades amb els noms apel·latius *Sastre, Roig, Blanc, Espígol* o formacions sobre noms de pila com *Rodríguez, Ibañez*, el sufix *-ez* castellà significa “el fill de”. A més a més, les persones amb sobrenoms i els artistes amb pseudònims eleven altres mots del sistema lèxic a la categoria de nom propi, “el Coix”, ja que cerquen destacar una significació particular.

En relació a la formació del genitiu en català, Amades (1959-1992), en una obra pòstuma, indica que el significat “fill de” tingué formacions diferents, donat que algunes d'aquestes formes són-es, “Cases” en el seu sentit ple, fill d'en “Casa”, “Bonfill” derivat de l'aplicació fill darrera del cognom “Bon”, -is de “Llop, Llopis”, ell i ella, de “Ferran, Ferrandell” i -ol de “Bartra dóna Bartrol”.

Retornem a la qüestió de la definició Calvo (1986) coincideix amb Blecua i Alcina (1975) en què el nom propi no fa res més que particularitzar l'individu, perquè, després, s'ompleni de significat qualificador i distintiu per a un grup restringit de parlants. El procés que va de la creació particularitzadora sense connotacions a l'enriquiment particular, el nom propi pot transformar-se en apel·latiu, són els casos de "Mecenes, don Joan, Quixot".

Així mateix, Blecua i Alcina (1975) mostren que el nom propi de persona pot transformar-se en l'àmbit familiar. Les formes a que dona lloc es denominen hipocorístics. En català l'hipocorístic correspon, principalment, al final del nom personal, dit també "truncament per la dreta" Cabré (2002). En castellà, al principi del nom. Les dues llengües, també, formen diminutius personals amb sufixes, però en aquest cas sol allargar el nom personal en ambdues llengües. Presentem alguns exemples d'hipocorístics de la llengua catalana, perquè la manera de formar-se és diferent del castellà. Exemples: en el cas del nom personal *Josep és Pep*, en el de *Francesca, Xesca*, en el de *Joaquim, Quim*, en el de, *Gabriel, Biel*, en el de *Cristina, Tina*, en el de *Isabel, Bel*, en el de *Salvador, Vador* i en el de *Joaquima, Quima*.

Blecua i Alcina (1975) i Calvo (1986) assenyalen que el nom propi i el nom comú comparteixen algunes característiques morfològiques comunes: el gènere dels noms propis de persona en alguns casos tenen "moció" semblant als apel·latius. Exemples: *Joan, Joana, Lluís, Lluïsa* i també alguns noms propis de persona tenen diminutius: *Josep, Pepet, Antònia, Antonieta*, Calvo (1986) afegeix que, ocasionalment, admeten el canvi de nombre, del singular al plural. En canvi, Cuenca (1996) considera que els noms propis admeten la pluralitat sense fer cap tipus de restricció.

Com hem vist, està bastant admesa la pluralitat dels noms propis. Tot i que el plural dels noms propis, en algunes ocasions, està considerat com el plural de nom comú o apel·latiu, segons Lòpez (1985) es tracta d'un plural genèric que implica una indeterminació que resulta incompatible amb el nom propi, la qual cosa vol dir que el nom propi en plural rep el significat del nom comú. En l'enunciat *hi ha tres Lauras a la classe*, s'interpreta: hi ha tres nenes que es diuen Laura.

Un altre lingüista, posicionat també en la gramàtica estructural, Alarcos Llorach (1970:176) es refereix tan sols al valor de la referència que tenen els noms propis. Segons ell, consisteix en la indicació d'algú o d'alguna cosa present i inconfusible en el context de parla. Per tant, el nom propi pot anomenar-se nom identificador: identifica, sense possible ambigüïtat en una situació donada, una realitat determinada.

Com indicàvem anteriorment, Rigau (1981:292), des de la gramàtica generativa, exposa que els lingüistes solen coincidir a afirmar que tot nom propi representa l'objecte al qual fa referència, és a dir, que el nom propi és sempre un SN definit referencial. Aquesta autora considera que això no és del tot exacte. Exemplifica que un nom propi pot ser

introduït per un article indefinit (encara que aquest ús no és gaire freqüent). En la frase, *la Maria es casarà amb un Rius*, on un Rius vol dir un membre de la família Rius. D'altra banda, un nom propi pot ser emprat no referencialment si apareix en posició predicativa. Rigau, per mostrar la discrepància entre els lingüistes que no admeten el nom propi en aquesta posició sintàctica, posa els exemples següents:

12. *Vindrà un home anomenat en Paella*
13. *L'Everest és el Xomolungma*
14. *En Joan Oliver és en Pere Quart.*

Rigau (1981) conclou que els noms propis poden formar tres classes de sintagmes: SNs definits referencials, SNs indefinits específics i SNs definits "atributius". Els SNs no específics no poden pressuposar existència de referent, mentre que els adjunts atributius sí.

Situat en un altre punt de vista, Calvo (1986) presenta la "Gramàtica Liminar" com la Lingüística d'avui a València que inclou el generativisme i l'estructuralisme americà i pretén anar una mica més enllà, des de la "Gramàtica Liminar" en una monografia sobre el nom i l'adjectiu, tracta les particularitats del nom propi. Aquest autor es fixa en l'aspecte de l'actualització, el nom propi la porta en si mateix i no acostuma a ser una exigència l'article identificador en la majoria de les llengües, el català el fa servir com element de presentació.

El mateix autor Calvo (1986) també compara la sintaxi entre el nom comú i el nom propi. Ell coincideix amb Cuenca (1996) assegura que, en alguns casos la sintaxi és distinta. Es refereix exclusivament a l'aposició, però en general el nom propi admet l'acompliment de qualsevol argument de l'enunciat com el nom comú. És ben evident que Calvo (1986) es pronuncia sobre les característiques semàntiques dels noms propis. Exposa que aquests poden ser extraordinàriament intensius i vàriament extensius, si es coneixen els éssers que anomenem o buits en intensió i uniformement extensius quan, solament, es coneix la classe en què s'adscriuen. Afegeix: com el nom propi està referenciat o actualitzat en si mateix per necessitat de ser únic, el nom propi pertany directament a l'estructura profunda i funciona com a SN, mentre que el nom comú pot funcionar com abstracte.

Destaquem que Calvo (1986), en la mateixa obra, realitza un estudi acurat de l'aposició. Ens fixem en un tipus d'aposició per la seva relació amb el nom propi i perquè en el text que els infants reconeixen els noms propis hi ha una aposició frasal del tipus: *l'oncle Valenti*. Calvo arriba a la conclusió que la nota que caracteritza el nom propi és la individualitat obtinguda en la referència. Afirmar que el nom propi individualitza com els pronoms personals forts (jo, tu, ell/a). A més, exposa que el nom propi constitueix una classe desclassada impròpia de l'estructura lèxica, en d'altres paraules, no té una classe genèrica com el nom comú o apel·latiu.

Per a Cuenca (1996: 287), posicionada en un nou enfocament, la lingüística cognitiva, el defineix com una subcategoria nominal a mig camí entre els noms comuns i els pronoms. Es caracteritza perquè “fretura” (manca) de significació pròpia, és a dir, no té intensió. És un element purament denotatiu (que anomena), amb referència no autònoma. El seu referent es determina en la situació de parla: en l’ús habitual no marcat, els noms propis denoten un referent individual, concret i definit, a partir de la situació de parla. Com que els noms propis designen entitats individuals, és a dir, tenen una extensió igual a u en el context en què s’usen, solen anar en singular, tot i que és possible utilitzar-los en plural. Per les seves característiques sintàctiques, els noms propis no són un tipus de nucli del sintagma nominal, tal com s’ha dit generalment, sinó que constitueixen sintagmes nominals sencers, igual que els pronoms tòrics”.

La mateixa autora afirma que els noms propis només admeten complements apositius. Segons Cuenca frases que solem emprar en la llengua parlada no són admeses en la llengua escrita.

15. *He vist en Jaume de València.*

Hem vist que la manca de significat en els noms propis es manifesta, amb diferents matisos. Des d’un altre àmbit de la lingüística, els diccionaris, Lyons (1980:210) cita Ryle (1957) qui argumenta la inexistència de significat dels noms propis fixant-se en les entrades dels diccionaris. Ell assegura que els diccionaris no ens donen el significat dels noms propis, per una raó, no signifiquen res.

Per contrastar aquesta opinió, consultem del diccionari Alcover-Moll. En l’entrada Ernest, en la qual consta: “Nom propi d’home”, afegeix la fonètica i l’etimologia germànica d’Ernst. Així consta en la resta de noms, llevat d’alguns noms que procedeixen de la denominació d’un astre com és el cas d’Estela, i no es pot generalitzar. Consultem una altra entrada: Maria Lluïsa consta: “Nom d’una reina a la qui va ser dedicada aquesta planta”. Recordem que la marialluïsa és una planta aromàtica. En d’altres diccionaris els noms propis no figuren. Aquesta consulta als diccionaris ens portaria a estar d’acord amb Ryle qui afirma: “Els noms propis no tenen cap mena de significat”. Però sorgeix una objecció prou clara: cal recordar que els noms propis tenen propietats individuals que no són recollides en els diccionaris i, per últim, les definicions dels diccionaris han estat fetes segons els canons de la gramàtica tradicional.

En resum, les “definicions” del nom propi d’alguns lingüistes mostren que el nom propi aconsegueix la necessitat de diferenciar el nom d’una espècie genèrica amb la finalitat de proporcionar una individualitat, d’una banda, i de l’altra, l’aplicació del nom propi compleix una funció semàntica. Segons les diferents teories lingüístiques el nom propi pot realitzar les funcions de distingir, especificar, identificar, particularitzar,

singularitzar i anomenar. Els lingüistes revisats estan d'acord en la manca de significat fora de context perquè el nom propi individualitza els noms genèrics.

A tall de conclusió, podem dir que ens semblaria encertat que la semàntica pogués oferir una definició de nom propi al marge de la gramàtica, ja que aquesta no contempla regles per poder definir-lo. Ens sembla que si tenim un terme "X" que no representa una espècie genèrica, sinó una classe "Y" individual, cal poder delimitar el conjunt de les seves propietats individuals.

En el nostre treball, ens proposem investigar com els infants reconeixen, interpreten i conceptualitzen el nom propi. També investigarem la relació que s'estableix (en cas d'establir-s'hi) entre la conceptualització del nom propi i l'ús de la majúscula en la grafia inicial dels noms propis.

Diferències entre les dues categories nominals

Ressaltem en l'esquema següent els aspectes comuns i diferents entre el nom comú i el nom propi, per això els presentem en dues columnes comparatives.

Dades comparatives Cuenca (1996)

nom comú	nom propi
- Categoria nominal prototípica	- Categoria nominal
- Denotatiu i connotatiu	- Denotatiu
- Té intensió (trets lèxics inherents)	- No té intensió
- Referència autònoma	- Referència no autònoma
- Nucli del SN	- Constitueixen SN sencers
- Constitueixen una sèrie oberta	- Designen entitats individuals
- Concordança: gènere i nombre, especificadors nominals i adjectius	- El seu ús sol limitar-se al singular
-Pot ser especificat per determinants i quantificadors	- Article determinat i indeterminat quan indica restriccions
- Admet complements restrictius	- SNs nus i Trànsit a nom comú

En la taula comparativa llegim que els aspectes comuns a les dues categories nominals són la denotació, la concordança de gènere, formen sintagmes nus i constitueixen SNs i els aspectes dissemblants són els noms propis no tenen la referència autònoma, no posseeixen intensió, designen entitats individuals, el seu ús sol limitar-se al singular i poden canviar de categoria.

2.1.8. El nom propi com a categoria lingüística

2.1.8.1. Components de la categoria de nom propi

En els apartats anteriors, hem presentat les aportacions de la lingüística i de la semàntica filosòfica envers si el nom propi pot definir-se segons les convencions de la gramàtica i també si pot tenir significat seguint les teories descriptives i teories del sentit. En aquest sentit, distingim entre la definició i la categoria. Per això, apleguem i comentem, en aquest apartat, els components formadors de la categoria lingüística de nom propi que ens són necessaris per a l'estudi de la conceptualització dels components de la categoria de nom propi, com tractarem en l'apartat 5.7.1.2

Com hem pogut constatar, els lingüistes de distintes escoles o corrents lingüístiques, posicionats en què el nom propi no té significat, dificulten la possibilitat de poder definir el nom propi gramaticalment. Tot i així, pensem que, d'alguna manera l'hem de poder "definir", encara que només sigui una definició vàlida entre la comunitat d'ensenyants i d'alumnes. De fet, el nom propi és el nom d'alguns noms comuns, doncs tots els noms comuns no tenen nom propi, per diferenciar-lo i per identificar-lo apropiadament.

El nom propi únicament té significat en el context de situació en què apareix. Com a signe lingüístic és arbitrari, és igual que un turó rebi el nom de *Montigala* o de *Perellada*, però un cop "etiquetat", aquest nom serà immutable. Per tant, l'arbitrarietat és un dels factors d'aquesta categoria. El nom propi designa, té un referent el qual pot tenir diferents posseïdors: la senyora *Mercè* pot ser una mare, una tieta, una germana, una àvia, una veïna o d'altres persones. En aquest cas, l'aplicació de *Mercè* requereix un ésser animat, humà i de gènere femení tant en la lògica infantil com en l'adulta.

El nom de *Mercè*, també, és aplicable a una nina, a una femella d'animals domèstics, a una barca o d'altres objectes del gènere femení. Això no vol dir que el nom propi sigui multirreferencial, sinó que el parlant de la comunitat coneix una *Mercè*1, una *Mercè* 2, una *Mercè*-3, i aquest parlant té el coneixement lingüístic que "Mercè" és un nom aplicable a hipotètics éssers humans i no humans de gènere femení encara que no els conegui.

Pel que fa a la denominació, el nom propi pot tenir una doble denominació, dos noms propis designen un mateix subjecte o objecte, fet que és possible gràcies a la tendència a evitar l'homonímia. Aquest tipus d'aplicació ofereix una sèrie de combinacions possibles poden ser el nom i un diminutiu i/o un hipocorístic, el nom o un pseudònim i el nom, un motiu o malnom i el nom. Com veiem, la variabilitat de combinacions poden ser diverses.

Les funcions principals del nom propi són les d'anomenar i d'identificar alhora que singularitza i individualitza tant si és tracta d'una persona, d'un animal o d'un objecte ... i el seu significat és concreta en el context comunicatiu oral i en el textual. Un altre factor componencial del nom propi és la permanència i estabilitat, és a dir, el nom propi és per sempre. Si una persona es diu *Gemma* es dirà *Gemma* durant tota la vida. (Tot i que, últimament, la legislació vigent preveu que si una persona té un nom que no li agrada podrà realitzar els tràmits pertinents per canviar-se'l). I en últim lloc, el nom propi pot establir-se una relació de simetria si $a \rightarrow b$, $b \rightarrow a$, perquè té un referent circular. Aquest nen és *el Xavier*, *el Xavier* és aquest nen.

Tots els components que formen part de la categoria de nom propi són els següents: és arbitrari, té diferents referents, té unes funcions designatives, d'identitat, de singularitzar i d'individualitzar, pot tenir una doble denominació i té permanència i estabilitat i posseeix relació de simetria.

En resum tots els components desglossats que formen part de la categoria de nom propi són els següents: és arbitrari, pot evocar distints referents que es concreten en el context, té les funcions d'anomenar, d'identificar, de singularitzar i d'individualitzar, pot tenir una doble denominació, té permanència i estabilitat i posseeix relació de simetria. El significat s'adquireix en el context de comunicació, dit també de situació. Aquests són els components del nom propi que tindrem en compte en el nostre treball, com hem mencionat en el punt anterior.

2.1.9. Origen dels patronímics actuals

En aquest apartat, presentem els orígens dels noms personals, els antropònims i dels cognoms, els patronímics, catalans. Tots tenim un nom personal que ens identifica i ens singularitza, si ens preguntessin com es va produir la idea que totes les persones tinguessin un nom. De ben segur, tots contestaríem per necessitat de conèixer-nos, d'anomenar-nos i d'identificar-nos entre nosaltres. Aquesta concepció ens és confirmada des d'una perspectiva onomàstica, la qual afirma el nom propi és el mot amb què una persona és coneguda o designada. El concepte de nom de persona ha variat segons les èpoques i les regions i ha sofert freqüents reduccions i ampliacions en els seus components i en el seu ordre.

El nombre i la varietat de noms d'una procedència tendeix a disminuir, per selecció, en el decurs de l'expansió del cristianisme. Aquesta fluctuació quantitativa pot ésser atribuïda a factors socioculturals i religiosos, així com també al valor afectiu, subjecte a la moda canviant i a les tradicions familiars, que s'aferren a uns pocs noms, repetits hereditàriament. Als Països Catalans, el nom personal té l'origen en la forma completa del nom romà clàssic que arribaren a l'ampul·lositat de cinc o sis noms per persona.

A partir del segle IV la designació de les persones es reduí a un sol nom, el més significatiu, com era el costum germànic, la necessitat de distingir les moltes persones de nom igual provocà la recerca de sistemes idonis per a no confondre-les i s'afegia un sobrenom distintiu, costum que reaparegué cap al segle X. I que gradualment es convertí en el primer cognom, el del pare. Les dones acostumaven a tenir cognoms al·lusius a llur bellesa i també afectius. El mot català "cognom" sembla que fou introduït, pel record erudit d'època visigoda, per un jutge barceloní, que després fou bisbe i que signava "Ervigi cognomento ("de cognom") Marc.

El costum de la noblesa d'emprar com a cognom els llinatges dels dos progenitors, i sovint també d'ascendents més llunyans, fou imitat per altres classes de la societat catalana (com també de la castellana), concretat en forma de cognom patern seguit de cognom matern, combinació que ha prevalgut fins ara.

Quant a la procedència lingüística dels noms personals, cal tenir present, sobretot, les successives aportacions ètniques, els corrents religiosos, les modes culturals i les literàries, així com les influències polítiques i religioses, les tradicions familiars i la influència del cinema. A més, cal considerar-ne la cessió d'una cultura a una altra en el decurs de la història. Lyons (1980) exemplifica la transmissió de noms institucionalitzats de persones i de llocs, en diverses llengües, tenen el mateix tipus d'origen; per exemple, *Joan* procedeix, a través del grec i del llatí, d'un nom hebreu que podria intepretar-se com "Déu s'ha mostrat clement".

Els noms personals actuals tenen diferents orígens. Existeixen noms d'origen romà: *Eulàlia, Macari*, noms francs, *Bernat, Guillem, Arnau, Berenguer*, noms germànics: *Albert, Artal, Segimon*. El cristianisme introduí noms d'origen divers: bíblics, *Maria, Pau, Pere, Joan, Isabel, Jaume*, noms de sant amb culte local: *Benet, Bernat, Francesc, Domènec, Ignasi, Josep*. Entre els d'origen religiós literari cal comptar, a més dels d'alguns pares de l'església llatina i grega: *Agustí i Jeroni, Ciril i Gregori*, els del pare del desert: *Antoni i Onofre*. Cal afegir-hi els de sants de patronatges militars: *Miquel, Jordi, Melcior, Gaspar i Baltasar* i, per últim, de patrons de gremis: *Eloi, Isidre, Julià, Sever*.

Per influències literàries, també, s'han introduït noms de personatges de cançons de gesta: *Guillem, Oliver, Artús, Sibil·la, Tristany*, i a l'època del Renaixement, alguns noms de personatges del món clàssic: *Hipòlita, Cassandra, Marc, Aureli*. D'altra banda,

cal considerar els noms personals derivats de topònims majors: *Catalana, Barcelona, València* i de topònims menors: *Montserrat, Núria, Claustre, Tura* lligat al nom de *Maria* pels santuaris respectius), Mundó (1970).

A Catalunya fou un costum molt arrelat de seguir la tradició familiar d'anomenar el nou benvingut amb el nom personal d'un/a parent o parenta propera o llunyana per recordar i perpetuar-ne la filiació. Aquesta manera d'anomenar depèn de la família del lloc i del temps. En el decurs de les distintes èpoques podem constatar-ne una fluctuació en què intervén el retornar a certs noms perquè se'n deia un familiar.

En l'actualitat, el nom d'herois i d'heroïnes escandinaves *Eric, Olaf* la saga russa amb el nom capdavanter *Ivan*, els noms dels actors i de les actrius més famoses mundialment influeixen en les modes dels noms personals o de pila. Per últim, cal destacar un recent fenomen sociolingüístic en els territoris de parla catalana, que el nom presenti la mateixa forma en català i en castellà, en són un exemple, *Clara, Mar, Blanca, Ramon, Fèlix*. En aquesta mateixa línia, la globalització i l'emigració fluïda d'un país a l'altre està produint els mateixos efectes. M'explicaven una família que resideix la majoria del temps entre Barcelona i Ginebra estaven cercant un nom amb la mateixa fonètica per als dos països.

Així mateix, la traducció dels noms personals, tot i estar ben definida no sempre sembla prou adequada per emprar-la. "No existeix una resposta teòricament clara si els noms propis "pertanyen a la llengua en què es troben immersos" Geach (1962)." No tenim un principi únic que determini la seva traducció d'una llengua a una altra. El llarg periple del nom personal "Joan" n'és una mostra.

En resum, els noms personals i els cognoms catalans procedeixen de diferents ètnies, principalment, de l'hebreu, grec, llatí i d'altres llengües. En l'elecció del nom influeixen la devoció, les modes culturals, literàries i cinematogràfiques. Així com la influència de les tradicions familiars i els distintes factors sociolingüístics.

2.1.10. El nom propi en la història de l'escriptura

La data de la primera escriptura sumèria està establerta, aproximadament, cap el 3.100 a.C. L'expansió del comerç, d'abastir nous mercats, crearen la necessitat de començar a identificar els productes i els destinataris. Els sumeris inicien un tipus de registre amb un suport fràgil; es tractava de representar els noms dels productes en etiquetes de fang impreses amb segells cilíndrics i enganxades sobre els paquets, l'escriptura cuneiforme estava formada per signes corresponents a objectes i persones.

Les limitacions del sistema d'escriptura cuneiforme en els noms propis van fer evolucionar el sistema gràfic, necessitaven escriure els noms dels remitents i els dels destinataris en les plaques d'argila, que eren el suport, i feien la funció d'etiquetes, van haver d'inventar la representació dels noms propis.

Gelb (1976: 142) exposa que “la necessitat d’una representació adequada per als noms propis els dugué a desenvolupar la fonetització”. Per tant, havien de deixar enrere l’expressió dels noms personals i de lloc amb pictogrames. El procediment que varen emprar era una transferència fonètica totalment consonàntica, el material audible i sonor de la llengua que realitzaven en anomenar el nom propi d’una persona era transcrit en els primers signes gràfics i dels noms personals varen passar a transcriure noms abstractes com vida i, finalment, expressaren idees.

El mateix Gelb (1991:10) ens diu que, en termes generals, en l’actualitat, escrivim com ho feren els antics romans, i l’escriptura llatina clàssica és idèntica, en principi, a la dels grecs la qual està fonamentada en els sistemes d’escriptura de l’Orient antic.

2.1.10.1. La doble denominació personal

Es creu que les emigracions comportaren l’origen de la doble denominació dels noms propis. En l’antiga Mesopotàmia, aquest tipus de denominació s’esdevé, segons Duran (1998) com a resultat de les dificultats que tenien els escribes amb els noms estrangers. De fet, els hipocorístics són, en algunes ocasions, una “degradació fonètica” on un segon nom s’origina de la llengua parlada de manera incorrecta o abreujada de la forma gràfica del nom sencer, doncs, els escribes anotaven el nom que havien entès. A més a més, els escribes, davant d’un nom d’extensió notable, el limitaven abreujant-lo. Aquests són els orígens de la doble denominació d’un nom propi personal.

2.1.10.2. El nom propi en la signatura de documents

Un altre ús de l’escriptura del nom propi ha estat la signatura. Jurídicament, segons Bourin (1998) la firma es defineix com l’aplicació autògrafa del nom patronímic separada del context textual per un espai aproximat d’unes dues línies. La invenció de la signatura fou obra dels escribes i va esdevenir obligatòria en el segle XVI. La funció de la signatura és representar l’exactitud, la sinceritat d’un escrit o assumir la responsabilitat del document en què s’estampa. En considerar la signatura com a signe gràfic, Bourin (1998) indica que la signatura està doblament destacada per la majúscula inicial del nom i del cognom i pel lloc que ocupa, apartada del text.

De fet, l’autoria dels autors i autores de llibres també ha estat possible gràcies a l’evolució de signar o de fer constar el nom personal del propietari de l’obra: primer és considerava l’editor; més tard, l’autor del text. Bourin (1998:218) estudia els noms propis dels llibres: el colofó i l’incipit, la tapa i la portada. Els historiadors del llibre

manuscrit o del llibre imprès ens permeten conèixer les pràctiques d'inscripcions de noms propis fora del text.

L'ús de colofons es tracta d'una tradició antiga dels escribes. Un colofó o epíleg, nom més usual en l'actualitat, es tracta de fórmules finals en què el copista menciona el lloc de la còpia, la data, el seu nom o el nom del comandant. Els colofons ja eren presents en els rotllos. Es tracta d'un element disposat fora del text, separat d'aquest per una o dues línies, que porta el nom del fabricant del llibre. L'escriptura del colofó es distingeix de la del text, els escribes empraven la majúscula o la minúscula totes del mateix mòdul.

Bourin (1998:220) exposa que la menció del nom de l'autor en l'antiguitat clàssica no és sistemàtica i correspon a determinades normes. Durant l'Edat Mitjana, quan apareix el nom de l'autor està situat a l'inici del text, en l'incipit, en l'última frase del text, dit també l'excipit. Més tard, quan el llibre imprès pren la forma que coneixem en l'actualitat, la menció del nom de l'autor/a es va convertir en norma, per tant, el nom de l'autor/a del llibre va desplaçar el nom del propietari o editor.

En l'exposició de la relació dels noms en l'obra textual, el llibre, Bouri (1998:221) indica que en l'exterioritat de les mencions, autogràfes o no, respecte del missatge, no és simplement topogràfica, sinó que aquestes mencions constitueixen l'escrit en sí, donen testimoni de la multiplicitat d'actors i dels diferents graus de contribució en l'elaboració de l'obra.

En resum, el paper del nom propi en la història de l'escriptura ha estat notable. En el seu origen va acollir el procés de l'evolució de l'escriptura des del pictograma a la fonetització, la qual cosa implica fer possible l'associació entre les expressions orals i les escrites. El nom propi pot transmetre enunciats complets i el desenvolupament de les aplicacions dels enunciats del nom propi permeté inventar la signatura en textos oficials, personals i legals per identificar l'autenticitat de la persona. L'ús de la signatura, en els llibres, ha permès passar de l'anonimat dels autors a l'autoria personal. A més a més el nom propi, també, ha permès la interpretació de llengües clàssiques, fet que exposem en l'apartat conseqüent.

2.1.10.3. Escripció i traducció de noms propis personals

Moorhouse (1995) indica que els treballs de desxiframent es basen en el principi següent: “la interpretació intenta descobrir quines paraules d'una llengua, generalment desconeguda o coneguda únicament, imperfectament, representa l'escripció”. Un dels enfocaments es prendre com a punt de partença les paraules que poden ser reconegudes amb menor dificultat; i aquests mots són, generalment, noms propis, noms de persona i de llocs, perquè són els que presenten menys canvis al passar d'una llengua a una altra llengua.

Per comprovar aquesta argumentació, aportem un exemple proposat per Moorhouse: En castellà: *Alejandro ganó esta victoria*, en grec: *Alexandros tode enikese*; i en llatí: *Alexander hoc vicit*, l'únic element que persisteix a través de totes les versions, amb un canvi mínim o sense cap canvi, és el nom del monarca. Seguint aquest procediment de contrastar l'escriptura mitjançant els noms propis personals i els de lloc de les inscripcions s'han pogut relacionar les llengües amb la deua originària.

Aquest sistema de contrastar diferents escriptures de llengües distintes fou emprat per Champollion per desxifrar la Pedra Rosetta i es basà també en el contrast de noms propis. En un treball magnífic dels arqueòlegs anglesos Lesley i Adkins (2000) exposen el procés que va seguir l'egiptòleg francès en l'esmentada traducció. Referim les parts més essencials d'aquest estudi que estan relacionades amb el nostre treball. Comencem amb la qüestió que presenten Lesley i Adkins (200: 56) què significava escriure per a Champollion? Segons ells, per a Champollion, l'acte d'escriure equivalia a copiar paraules dibuixant-les, probablement, assenyalen: "va desenvolupar la flexibilitat mental que li permetia veure un escrit com un conjunt de dibuixos i un conjunt de dibuixos com un escrit".

El text de la Pedra Rosetta és bilingüe: té inscrits tres textos, però, únicament, en dos idiomes: el grec i l'egipci. El grec està escrit en lletres majúscules, l'egipci en jeroglífics (la part més deteriorada) i una tercera inscripció, en escriptura demòtica, la qual cosa els permeté realitzar un estudi comparatiu dels tres tipus d'escriptura.

En aquells anys, principis del segle XIX, alguns orientalistes varen intentar desxifrar la Pedra Rosetta, tots aquells qui començaren l'intent seguien el mateix mètode: identificar en l'escriptura demòtica els noms propis que apareixen en el text grec. Champollion fou l'estudiós que es va entregar, totalment, a l'estudi de desxiframent de l'esmentat text; va elaborar el material bibliogràfic que necessitava: un diccionari i una gramàtica de la llengua copta. En el seu procés de treball Champollion va comparar l'escriptura demòtica, la hieràtica (tipus cursiu de l'escriptura jeroglífica que fou emprada especialment en els textos religiosos) i la jeroglífica.

Primer, cal exposar que ell va treballar sota la idea que els jeroglífics representaven ideogrames, cadascun una idea, per tant, cada jeroglífic representava una paraula. Més tard, va arribar a comprendre que el text jeroglífic, havia de ser, almenys en part, fonètic, tot i que encara no podia llegir cap dels tres tipus d'escriptura, ell intentava transliterar el text hieràtic al jeroglífic. Amb aquest mètode de transliterar i comparar els tres tipus d'escriptura fou augmentant-ne la comprensió, el seu funcionament i els tipus de relació existent entre els tres textos

En aquest estudi summament laboriós Champollion va arribar a desvetllar gairebé la majoria de funcions dels distints tipus de jeroglífics. Lesley i Adkins (2000: 182) indica que el nostre egiptòleg féu el descobriment de diferents determinatius que formen una

classe de jeroglífics la funció dels quals és il·lustrar el significat d'altres grups de jeroglífics. Per exemple, el signe determinatiu d'un ocell és denominat "el petit ocell del mal" perquè significa qualsevol cosa petita, feble o dolenta, conceptes molt relacionats amb l'idioma de l'antic Egipte. A finals de l'any 1822 Champollion va poder captar l'autèntica relació entre els tres tipus d'escriptura: la hieràtica es derivava de la jeroglífica, la demòtica, de la hieràtica i els tres tipus d'escriptura corresponen al mateix idioma (tot i que l'idioma havia anant canviant amb el pas del temps) tenien, si fa o fa, les mateixes regles.

El principi de l'escriptura egípcia que Champollion va arribar a entendre, i que li va servir de base per desxifrar el text de la Pedra Rosetta, fou el següent: el sistema jeroglífic d'escriptura es basava en tres classes de signes distints: pictogrames, ideogrames i símbols fonètics; a més a més, d'altres símbols amb funcions específiques com és el cas dels determinatius comentats anteriorment. Aquest principi fou el resultat de treballar distints noms propis de nombrosos textos i de distintes inscripcions copiades i dibuixades en l'expedició de Napoleó a Egipte (1798-1801) i dels estudis posteriors realitzats i comprovats en el viatge que va a dur a terme Champollion al cap de 30 anys més tard per constatar fidedignament la interpretació dels jeroglífics en el sentit més precís, rigorós i versemblant en la realitat contextual.

En resum, els estudis de desxiframent de la Pedra Rosetta i dels desxiframents en textos d'altres civilitzacions, ens dóna una idea de la importància que han tingut els noms propis de persona i de lloc, principalment, per reconèixer els signes gràfics el contingut dels quals permeté interpretar i traduir els textos de distintes civilitzacions a d'altres llengües.

2.2. ASPECTES PSICOLINGÜÍSTICS

En aquest apartat presentem alguns dels estudis realitzats sobre l'anàlisi de l'escriptura i del text escrit des d'una perspectiva psicolingüística, que Teberosky (1992) defineix com els infants aprenen a escriure, què escriuen i en quines condicions. Aquests estudis formaran part del marc teòric per adonar-nos dels distints nivells de progressió durant el desenvolupament del procés d'apropiació del sistema d'escriptura i dels productes discursius.

Què s'entén per l'acte d'escriure? Aquesta pregunta queda contestada amb la seva definició, però no escollim la definició de cap diccionari, sinó la realitzada per una investigadora de l'escriptura infantil. Ressenyem la proposta de Teberosky (1997) "Es considera que l'escriptura és un artefacte gràfic manual que produeix un inventari finit de senyals gràfics, organitzats en un ordre lineal, que ocupen el lloc d'algunes unitats del llenguatge". Si atenem a l'acte d'escriure, es considera una activitat intel·lectual que interacciona amb llegir i corregir, afegeix la mateixa autora.

Abans d'iniciar la instrucció formal de la lectura i de l'escriptura, tots els psicolingüistes estudiosos de l'escriptura infantil estan d'acord en considerar que els infants tenen coneixements del sistema d'escriptura, ja que el sistema d'escriptura alfabètic és un sistema de transmissió cultural que es troba omnipresent en l'entorn social i en el medi familiar.

Pensem en situacions d'ús real de l'escriptura en què apareixen productes discursius: les notes, les llistes, postals, cartes familiars o cartes comercials, fins i tot, els fulletons i els prospectes propagandístics que apareixen de manera abundosa en les bústies de les cases. Tots aquests materials impresos proporcionen algunes dades als infants. Ells diuen que hi ha lletres, marques i dibuixos com a elements indicatius dels textos escrits.

Els infants saben que les imatges dels llibres i el que diu és bastant semblant. De fet, la lectura de contes a casa o a les guarderies els proporciona aquesta experiència. També saben els infants que hi ha “marques” que estan escrites en els paquets de galetes, en els suc, en les ampolles de llet ... Alguns nens i nenes saben el nom d’algunes lletres, especialment, per la matrícula del cotxe o de la moto dels seus familiars i veïns. També veuen que els germans i les germanes fan els deures, consulten llibres, prenen notes, escriuen, en algunes ocasions, cartes als amics i familiars, postals d’aniversari, targetes nadalenques i d’altres tipus de text. Totes aquestes dades de l’entorn familiar i d’altres de l’entorn social formen part del bagatge de coneixements que tenen els infants de l’escriptura i dels productes discursius.

A més a més, si els nens i nenes pertanyen a una família que llegeixen i escriuen com un acte quotidià, l’afany dels infants per imitar les accions dels adults els porta a practicar l’escriptura com un acte natural i habitual de la vida diària. A continuació exposem els estudis psicolingüístics pertinents a la nostra recerca.

En primer lloc, veurem els estudis de diferents autores i autors que han investigat, reflexionat i teoritzat envers el coneixement del text i, en segon lloc, contemplarem els estudis fets a l’entorn del desenvolupament del coneixement envers el sistema d’escriptura.

2.2.1. Les produccions textuais

Un text en l’ús quotidià, segons Van Dijk (1978), és la designació dels productes discursius de les realitzacions lingüístiques escrites i impreses tant si el text està constituït per dues oracions simples o per moltes oracions complexes organitzades, en el segon cas, en paràgrafs amb una estructura diferent per a cada tipus de text, ja sigui una nota, una carta, un conte, una novel·la o una tesi.

La psicolingüística tracta, entre d’altres qüestions, d’estudiar els processos de producció i comprensió de textos, des dels més elementals als més complexos. Com a disciplina interdisciplinària estudia la relació entre pensament i llenguatge, tractant de descobrir les estructures i els processos subjacents a la capacitat humana de produir i entendre el llenguatge individualment (Aitchison, 1992:2). Els assoliments del llenguatge són l’expressió lingüística. La investigació psicolingüística, coneguda i difosa entre els ensenyants, pel que fa a les produccions textuais infantils és inferior a dues dècades en el nostre país.

Nombroses investigacions en diverses llengües mostren que els infants arriben a l'escola amb un coneixement bàsic sobre les varietats del llenguatge escrit. Tolchinsky (1993:36) recorda que els infants distingeixen entre escriure una carta, descriure una casa, explicar un conte, escriure una poesia o redactar una notícia periodística. El problema no està en la distinció entre gèneres, sinó en la qualitat de les produccions assegura Tolchinsky.

D'ençà que comencen a fer seva l'escriptura, els infants escriuen i és escrivint que aprenen a escriure ens mostra la psicolingüística. Ara bé, quan un nen o una nena ens mostra un text escrit, ens està ensenyant els coneixements que ha emprat en la seva producció ja sigui espontània o dirigida, tant si està pròxim o allunyat de les convencions del sistema d'escriptura.

Ens preguntem si podem considerar que els infants escriuen uns textos amb més facilitat que d'altres o que tots els textos els representen les mateixes dificultats. Teberosky (1992) ens indica que els textos estables: poesies, cançons refranys i les cites del discurs dels altres faciliten la literalitat a l'edat de 4-5 anys. Tolchinsky (1990) i Teberosky (1989,1992) proposen la reescriptura de textos de la literatura tradicional infantil, és a dir, suggereixen els textos escrits com a referent de les produccions narratives infantils.

Teberosky (1992) indica els avantatges d'aquest tipus de tasca: primer, els infants són lectors-oients de la lectura en veu alta d'un adult, després procedeixen a desmuntar el text que volen imitar per veure com funciona, com està distribuïda la informació, què es posa primer, què en segon terme, què al final. Segons aquesta autora imitar un model allibera momentàneament als infants del propòsit comunicatiu, permetent-los de manera indirecta repetir les formes en què està codificada la informació del text-model. És a dir, és un procediment d'imitació que posa en joc l'adhesió a la distribució jerarquizada dels elements textuais.

2.2.2. El desenvolupament del coneixement sobre el sistema d'escriptura en els textos

En aquest apartat, presentem tres investigacions sobre l'escriptura textual infantil. Les indagacions són fetes amb nens i nenes catalans, castellans i hebreus. Els procediments són duts a terme sense contrast i amb contrast d'àmbit pedagògic. El model general d'anàlisi del discurs fou el que ha estat desenvolupat pel Group Aixois de Recherches en Syntaxe, GARS (Blanche Beneviste,1983).

En primer lloc, presentem l'estudi de l'escriptura com a sistema notacional en un text i, en segon lloc, l'estudi dels coneixements dels productes discursius amb la finalitat de valorar cada tipus de coneixement separatament.

Tant el coneixement del sistema notacional com el dels productes discursius s'emmarquen en els mateixos estudis, Teberosky (1989:18-30) es proposa estudiar la influència del llenguatge escrit en l'aspecte tècnic de l'escriptura alfabètica (l'aspecte gràfic de correspondència fonogràfica i ortogràfica) en els textos produïts pels infants. Es pregunta quines són les dificultats de la tasca? Quins seran els problemes de retenció de memòria diferida? Amb la finalitat de contestar aquestes preguntes es va plantejar una tasca inscrita en la reescriptura de contes tradicionals del tipus de la Caputxeta Vermella.

L'experiència fou realitzada en el context d'una escola pública en un barri obrer de Barcelona, els participants foren nens i nenes de 5 a 9 anys. En aquest context, Teberosky considera important atendre els aspectes convencionals i representatius de l'escriptura, pel que fa a l'aspecte de contingut del llenguatge escrit. És a dir, atendre com els infants aprenen a escriure què és el que escriuen i en quines condicions. Partint de la hipòtesi general que és impossible aïllar l'activitat del llenguatge (productora del llenguatge) del resultat d'aquesta activitat (els enunciats) ni a nivell oral (Blanche-Benveniste, 1985 citada per Teberosky en aquest estudi) ni a nivell escrit, doncs pensen que ambdós aspectes: oral/escrit tenen una mútua influència. D'aquí, esdevé la importància de relatar per escriure i escriure allò que han sentit

En els resultats de les produccions dels infants de 5 anys Teberosky (1992) coincideix amb Ferreiro (1996) en considerar que els infants tenen coneixements adequats i estableixen relacions abstractes entre els sons convencionals i la grafia, però, tot i així les correspondències fonogràfiques encara no són convencionals.

En aquest estudi, Teberosky (1992) també va trobar que l'aplicació de la puntuació és incerta, ja que els signes de puntuació són inaudibles a aquestes edats. A més a més, algunes unitats de l'escriptura no fan la seva aparició d'una forma consistent. Es tracta d'unitats lingüístiques suprasegmentals, és a dir, la separació entre paraules entre frases i entre paràgrafs.

Pel que fa a l'ús de la majúscula, en l'escriptura hebrea hi ha absència total de les majúscules. Tot i així, Tolchinsky (1993) indica que la conducta dels infants respecte a l'organització del text és semblant entre els infants hebreus i els catalans, fet que sembla indicar que l'ús de la majúscula en inici de text i després

de punt i seguit no és un aspecte gràfic que afecti a l'organització de l'estructura textual.

En resum els infants de 5 anys intenten entendre les convencions del sistema notacional a nivell fonemàtic. A cada grafia fan correspondre un fonema, tot i que no es corresponen en sentit estricte, doncs, hi ha fonemes que presenten la seva realització gràfica en diferents grafies. Per aquest motiu, coincidim amb Teberosky (1992) que és molt important la consulta sovintejada de material gràfic per contrastar allò que han escrit amb com s'ha d'escriure i fer-ne la correcció pertinent.

2.2.3. El desenvolupament de les característiques discursives i sintàctiques en les produccions textuais

En aquest apartat, presentem els estudis sobre el procés evolutiu dels aspectes que organitzen primer els infants en les produccions textuais. Teberosky (1989 i 1992) i Tolchinsky (1990-1993) estudien com els infants organitzen els enunciats. En primer lloc, estudien l'organització sintàctica (classes de verb, elements associats i regits). En segon lloc, estudien les relacions paradigmàtiques i les funcions discursives: la funció d'orientació (temps i lloc) i la funció d'avaluació que Tolchinsky (1993) puntualitza que es dona principalment en el paradigma dels elements regits, en els quals s'inclouen els detalls o observacions fonamentals per comprendre els motius dels esdeveniments i per dinamitzar el relat; i en tercer lloc estudien les variacions produïdes entre el text presentat com a model i el text elaborat espontàniament pels infants.

Primer, presentem l'estudi de Teberosky (1992), que és el mateix estudi presentat en l'apartat 2.2.2. Ella es va preguntar quines podien ser les dificultats de reescriure un conte per als infants. Per això, va escollir estudiar els aspectes següents: el treball d'enunciació del llenguatge escrit, els esquemes sintàctics (en particular els tipus de verbs i les construccions verbals), el lèxic i l'aspecte normatiu de les "maneres d'expressar-se".

Per fer emergir la producció dels textos narratius la investigadora amb l'ajut dels ensenyants realitzaren les activitats següents: a) elaboració col·lectiva oral del pre-text de l'escrit (avant-text), b) consulta a documents escrits: els llibres de la biblioteca de classe, c) escriptura individual o per parelles del conte, d) lectura del text escrit (per part de la mestra, per part dels infants), e) correcció i f) edició final.

L'anàlisi de les produccions infantils duu a Teberosky (1989) a assegurar que l'avanç del text entre els més petits (5 anys) es troba en un desenrotllament paradigmàtic i les construccions sintàctiques són senzilles.

Teberosky (1989) coincideix amb Tolchinsky (1992) en considerar que l'augment de posicions sintagmàtiques progressa amb l'edat i que els infants de 7 anys arriben a usar totes les posicions sintagmàtiques que poden concórrer en una frase. Així mateix, l'apropiació de la complexitat de l'organització textual també és un procés que s'adquireix amb l'edat.

Sobre la base de les mateixes dades, Teberosky (1989) indica que la idea d'una precocitat de l'evolució paradigmàtica en el discurs escrit són de dos tipus: repeticions i simetries que fan avançar el text. Si els infants relacionen aquest fenomen amb l'ús d'elements associats amb valor temporal, aleshores Teberosky conclou que les repeticions i les simetries conflueixen per donar al text un valor cronològic: referència d'esdeveniments i de cites distintes. Les repeticions, les simetries i els associats servrien per indicar aquesta successió temporal, principalment.

L'anàlisi de la reescriptura de les distintes narracions mostra la fixació de les estructures sintàctiques esmentades en el text-model, Teberosky (1989) afirma: "Citar equival a repetir les paraules de l'altre, no solament les ocurrències sinó le "mateixes paraules" perquè en la narració, el narrador cedeix la paraula als locutors. Els locutors representen les paraules amb cura de no canviar les expressions. Per això, el discurs de la Caputxeta Vermella es repeteix generació darrera de generació amb la mateixa forma: "*Iaia, quines orelles tan grans tens!*".

Teberosky (1989:30) assenyala que els infants estableixen una interacció entre dos tipus de coneixement: a) un coneixement vers els gèneres i b) un coneixement sobre la funció de l'escriptura com a representació del llenguatge que s'escriu, ambdós adquirits en les pràctiques institucionals de la comunitat.

Des de l'àmbit de la psicolingüística cognitiva, Tolchinsky (1990) es proposa abordar la caracterització del discurs narratiu des d'un enfocament narratològic. L'objectiu principal és detectar els aspectes particulars de la narrativa infantil en els primers anys d'escolaritat. La població estudiada era formada per 62 nens israelians de 5 a 7 anys. Els nens anaven a escoles ubicades en barris de classe mitjabaixa; l'hebreu era la seva llengua materna. El tipus de text estudiat era el procedent de la reescriptura del conte tradicional Ton i Guida

En aquest estudi i en el de contrastar dos àmbits pedagògics, per analitzar el corpus de dades es tingueren en compte les propietats del discurs narratiu, les quals foren caracteritzades segons quatre dualitats bàsiques: 1) entre el dir lexis i allò que és dit el logos; 2) la de la presència i absència del narrador; 3) la de les accions i la seva motivació i 4) la dels esdeveniments i el saber a l'entorn d'ells.

El propòsit de la investigació fou presentar els indicadors de coneixement del text escrit dels textos produïts pels infants participants. Tots els infants varen escoltar el relat del mateix conte, van comentar-lo i aproximadament una setmana després, en forma individual, van escriure'l. La demanda d'escriure la història, el conte d'Ami i Tami (aquest és el títol en hebreu) remet a un altre conte. En aquesta situació no podem parlar d'un ordre d'ocurrència i d'un ordre de relat, sinó d'un ordre de relat parafrasejat per un altre. La situació de reproducció de relats és una situació d'elicitació que forma part del projecte global que comprèn diverses condicions d'elicitació i diversos tipus de text, assenyala Tolchinsky (1990).

Quant a les marques del sistema de puntuació, potser, s'hauria de comentar en l'apartat de la puntuació, però el signe d'exclamació comentat no és limita a expressar la intensificació de l'exclamació, sinó que, en aquest cas, el signe d'exclamació complementa el significat de la frase: “*¡La bruixa viu!*” Podem dir que sense el signe d'exclamació la frase seria incompleta i caldria afegir-hi on viu, però aquest signe li atorga un altre significat i la complementa. Podem considerar-la com l'equivalent a expressar la lamentació “*Quina desgràcia! La bruixa està viva*” Quan la nena mira l'olla on l'havien posada a bullir. Tolchinsky puntualitza que en la interpretació de la valència i dels verbs regits en les construccions verbals tingueren en compte la construcció en ella mateixa i les circumstàncies discursives (el context) en què apareixien.

Pel que fa a l'estructura del text, el relat infantil està organitzat localment. Aquest tipus d'organització s'oposa a una organització central, la qual es manifesta en la coincidència pas a pas entre l'ocurrència del relat i la de l'enunciació. És l'esdeveniment precedent el que controla el posterior i no el tema, la macroestructura o punt alt del relat. La mancança d'estructura temàtica porta a una sobreexplicitació. Hi ha un domini per part dels infants a nivell de la fase o de la clàusula però no a nivell d'estructura temàtica, Tolchinsky 1990: 83). Aquest tipus d'organització dels textos infantils es comenta en l'apartat 5.6.1.2.

2.2.4. La qualitat narrativa i el context escolar

En aquest apartat, presentem un estudi que es proposa esbrinar com afecta el context escolar a la qualitat narrativa. Tolchinsky (1992, 83: 101) es proposa distingir entre les habilitats convencionals ortogràfiques i la relació entre la qualitat de textos; i determinar l'efecte que poden produir dos enfocaments pedagògics diferents. L'autora es planteja la pregunta següent: "Afectarà les distintes formes d'ensenyar el llenguatge escrit a la qualitat de les produccions narratives infantils".

Amb la finalitat de respondre la pregunta dels diferents enfocaments pedagògics, Tolchinsky analitza les reproduccions de dos grups escolars d'alumnes israelites, 15 per àmbit pedagògic. Les dues escoles eren públiques, ubicades en un barri de classe social baixa, els nens i nenes parlaven hebreu com a llengua materna.

L'estudi es realitza en dues classes que contrastaven en la manera de concebre el llenguatge escrit. En el primer grup denominat de "text únic", l'ensenyament de la lectura gira a l'entorn d'un text que conté la llista de paraules i de construccions que seran successivament ensenyades. El criteri per a la seqüenciació és estrictament fonològic. En l'altre grup denominat "sense text" usa diversitat de textos. Les activitats de lectura i d'escriptura s'organitzen a l'entorn de la conversa i del relat.

La troballa sorprenent fou que els enfocaments pedagògics distints no semblen incidir en la velocitat de l'adquisició de les convencions de l'escriptura. Pel que fa a la qualitat textual, l'àmbit pedagògic "sense text" oferí uns resultats més enriquidors: varietat de complements dels verbs, el qual provoca un interjoc més gran de presència-absència de narrador i els contrastos temporals verbals són factors de diferenciació en la qualitat dels textos.

Els aspectes modificats per l'acció escolar són la reproducció del contingut del relat i les modificacions del text font. De fet, són la manifestació d'un interjoc entre literalitat i interpretació personal. Els alumnes de l'àmbit "sense text" són més fidels al text i les seves modificacions no deformen el sentit total del relat. És la multiplicitat i varietat de l'expressió la qual va resultar influïda per les diferents experiències escolars i per això es van produir relats de millor qualitat en aquest àmbit. Segons Tolchinsky (1992: 99) els resultats suggereixen que, a igualtat de condicions socioculturals, l'enfocament educatiu no exerceix quasi cap influència en la velocitat d'adquisició de les convencions de l'escriptura.

Altres aspectes que apareixen poc afectats per les condicions pedagògiques són aquells que comprenen les restriccions del gènere: l'organització sintàctica,

distribució de funcions narratives i contrastos temporals. L'últim dels aspectes no afectats per l'acció pedagògica fou la sobreexplicitació evidenciada en la coincidència entre l'ocurrència del relat i la de l'enunciació, en un excés d'ús de pronoms i en l'ús constant d'adverbis temporals i conjuncions. Aquests fenòmens discursius són interpretats com "trets orals en textos escrits".

Entre els intents de comprendre allò que no diuen els infants en els textos, Tolchinsky (1992) assenyala l'obvietat, allò que es sap però que no diuen podria ser un altre factor explicatiu. Un dels nens entrevistats digué: "*Es sap que estaven tristos, aleshores per què escriure-ho?*"

En resum, la complexitat de la construcció textual en la reproducció de relats es construeix lentament, progressivament segons l'edat. Primer, s'adquireixen els aspectes convencionals del sistema notacional, l'organització sintàctica i les funcions narratives de temps i lloc. Posteriorment, apareixen aspectes que dinamitzen i enriqueixen l'organització del text: varietat de connectius i d'associats (fórmula introductòria "*Hi havia una vegada*" i fórmules de tancament "*Conte explicat, conte acabat*") i més quantitat de regits. Els indicadors esmentats indiquen la millora de la qualitat narrativa, també apareixen en una fase posterior les relacions temàtiques i els aspectes relacionats amb l'estilística del text. La puntuació ha estat considerada i es considera encara més estilística que normativa.

En decidir la nostra investigació, vàrem establir les possibilitats d'exploració. Ens podíem proposar tasques que tinguessin com a referent la llengua parlada o la llengua escrita. Com les autores dels estudis esmentats, Teberosky (1989) i Tolchinsky (1990-92), nosaltres vàrem preferir escollir tasques que tinguessin com a referent la llengua escrita. Per això, vàrem inventar-nos un conte de caire realista però que manté l'estructura tipificada de plantejament, nus i desenllaç de les narracions de la literatura tradicional.

Com a resposta a la nostra proposta, els infants participants en la nostra recerca varen escriure textos els quals formen el corpus de les dades i corresponen a la classificació de pretextos (noms propis), frases i textos (contes d'extensió variada). En aquestes produccions, ens proposem analitzar els usos de la majúscula: inici de text i de frase i en inici de nom propi. Els resultats de l'anàlisi de les produccions esmentades figuren en els apartats 5.6.2.1. (les frases) i 5.6.3.2. (els textos).

2.2.5. El desenvolupament del coneixement en l'escriptura: la construcció del principi alfabètic

L'evolució del procés d'apropiació del principi alfabètic, des de la psicolingüística, comporta una descripció i una interpretació de com els infants aprenen a escriure. Exposem alguns dels estudis de diferents autors i autores que han investigat, reflexionat i teoritzat sobre les produccions primerenques d'escriptura infantil, considerant l'evolució de les propietats gràfiques del sistema d'escriptura i el seu desenvolupament com a sistema de representació i de simbolització. Tot i que la nostra investigació es basa fonamentalment en el reconeixement i usos de la majúscula en el nom propi i en produccions de textos també tindrem en compte les marques gràfiques relacionades amb l'ús de la majúscula. Les produccions textuais dels infants abarquen els distints aspectes que caracteritzen un pretext o text. Per aquest motiu, presentem estudis de recerca a l'entorn del desenvolupament de la construcció del principi alfabètic

Quan comencen els infants a escriure? Aquesta qüestió podem contestar-la amb paraules de Vigostki (1978), qui indica que els inicis de l'escriptura es troben en el gest, doncs, primer els gestos són escriptura en l'aire, i els signes escrits solen ser gestos fixats, que deixen la marca sobre el full de paper. El mateix autor suggereix que existeix una continuïtat entre gest, dibuix i escriptura.

Piaget no té cap estudi en què faci una investigació concreta de l'escriptura, però Tolchinsky (1989) en fa referència i exposa que Piaget (1946) no menciona les relacions entre dibuix i escriptura però coincideix amb Vigostki sense haver-ho explicat, ja que Piaget considerava que totes les activitats simbòliques – llenguatge, imatges mentals i gestos simbòlics – deriven d'una funció semiòtica general. En canvi, Vigostki i Luria tenen el primer treball empíric sobre el desenvolupament de l'escriptura. Resumim l'estudi de Luria (1929) més endavant, en aquest mateix apartat.

Tolchinsky (1989) indica com els nens i les nenes entren amb relació amb els sistemes notacionals i com fan els primers esquemes mentals. En paraules d'aquesta autora: “Els infants aprenen, aparentment, de l'observació i exploració de les distintes expressions notacionals que existeixen en el medi i en la participació de les múltiples activitats en les quals s'usa l'escriptura”.

És precisament la participació activa en les diferents activitats d'escriptura, el fet que permet apropiarse'n. Primer els aspectes formals del sistema d'escriptura (linealitat, direccionalitat, unió i discontinuïtat, forma de les grafies, correspondència entre so convencional i grafia ...) per arribar a comprendre,

posteriorment, la complexitat de les lleis que regeixen el sistema d'escriptura alfabètic. Això pressuposa una evolució des dels inicis de la infantesa, cap als 3-4 anys fins a l'adolescència.

Com s'apropien els infants de l'escriptura? Seguim els postulats de Luria (1929), Ferreiro i Teberosky (1979), Ferreiro (1982), Teberosky (1993) i Tolchinsky i Levin (1993) per respondre a aquesta pregunta cal fer una descripció evolutiva considerant dos criteris: d'una banda, des del punt de vista extern de la forma de les grafies, que afecta l'ordre lineal, l'orientació, la distribució, la quantitat, la repetició i la convencionalitat; de l'altra, des del punt de vista intern, segons la lògica inherent a l'estructura del sistema, que fa referència al tipus de relació que s'estableix entre les grafies i el llenguatge i el valor convencional que adquireixen aquestes grafies.

A principis del segle XX, Luria (1929), en un estudi experimental, es proposà descriure una prehistòria del llenguatge escrit infantil. Com veurem tot seguit, Luria es va proposar trobar la trajectòria entre el desenvolupament i la seva prehistòria, interpretar les circumstàncies que feien l'escriptura possible per als infants i descriure les etapes evolutives per les quals les primeres tècniques d'escriptura van passant. Per realitzar aquest estudi, Luria va proposar a nens i nenes de tres a set anys, que no havien tingut encara instrucció formal sobre l'acte d'escriure, que memoritzessin una sèrie de frases, quan l'infant participant deia que no podia recordar-les, el convidaven a escriure i a explicar (llegir) el que havia escrit. Les explicacions i els comentaris fets pels infants eren anotats fidedignament. Cada infant va participar en més de cinc sessions.

De fet, Luria intentava descobrir quan es manifestaven en les produccions dels infants algun factor gràfic que els permetés recordar la frase. Les frases proposades eren molt diverses, doncs, Luria devia pensar que el significat de la frase podia intervenir en relacionar els factors externs amb els interns i aleshores els infants podrien memoritzar la producció. Ell va fer la troballa que, en intervenir el nombre, la forma i el color en el text de la frase, els participants van començar a discriminar-les, és a dir, a poder interpretar el contingut de la frase escrita. En l'anàlisi de les produccions d'aquestes frases, Luria va distingir quatre etapes bàsiques: 1) produccions indiferenciades no instrumentals, 2) ús indiferenciat de signes, 3) transformació de les produccions indiferenciades a diferenciades i 4) ús pictogràfic.

En la primera etapa, totes les produccions són molt similars, l'escriptura no té connexió amb la idea evocada; l'escriptura encara no és instrumental. En aquesta fase no hi ha comprensió del mecanisme de l'escriptura. És una relació purament

externa, els infants intenten reproduir l'escriptura dels adults sense introduir cap factor gràfic que els permeti recordar la frase escrita.

En la segona etapa, tot i seguir la indiferenciació, els signes gràfics reflecteixen significat. De fet, la posició, la situació i la relació amb les altres marques gràfiques, tots aquests factors interrelacionats serveixen com una ajuda de la tècnica de memoritzar les frases als infants.

En la tercera etapa, comença la diferenciació en les produccions gràfiques. Luria assenyala que el ritme de les frases sembla tenir algun efecte diferenciador: les paraules són escrites en línies curtes i les frases en línies llargues amb complicades marques gràfiques. Això són indicis que l'enunciat comença a regular la frase. Tolchinsky (1993) indica que la importància d'aquesta regulació no fou suficientment valorada per Luria.

En la quarta etapa, es manifesten, en les produccions, alguns elements gràfics que serveixen per reconèixer algun factor del contingut de les frases, com són la quantitat, el color i la forma dels objectes mencionats.

Luria (1929: 188) assegura que el mateix procés evolutiu descrit en les quatre etapes succeeix quan els infants empen les primeres lletres, poden reproduir les lletres sense relacionar-les amb el text, quan això succeeix els infants encara no han après la funció de l'escriptura i han de construir els mecanismes per entendre l'escriptura alfabètica. Com a conclusió d'aquesta investigació, Luria (1929-1978) reflexiona entre que proporciona la comprensió d'entendre l'actuació. Ell assegura que l'actuació sol generar comprensió, per tant, l'activitat precedeix la comprensió. Aquesta reflexió ens permet deduir que l'acte d'escriure genera i generarà la comprensió de l'escriptura en els infants, en els adolescents i en les persones adultes.

Podem assegurar que les aportacions de l'estudi de Luria (1929) són encara vigents i han estat confirmades en d'altres estudis (Ferreiro i Teberosky (1979), Ferreiro (1982) i Tolchinsky i Levin (1993)). A continuació, presentem un altre estudi de l'apropiació de l'escriptura abans que els infants rebin instrucció formal. Ferreiro (1982) presenta un treball titulat "Els processos constructius d'apropiació de l'escriptura" amb el propòsit de mostrar el procés del desenvolupament psicogenètic de l'escriptura amb una exposició minuciosa i particularitzada.

Per realitzar aquests investigació Ferreiro va seguir durant dos anys a un grup de 33 infants mexicans que pertanyien a classes socials diferents: a) classe social baixa: situació precària d'alfabetització i escassos estris d'escriptura i així mateix

poques situacions d'ús en l'entorn familiar i b) classe social de nivell mitjà, situació òptima d'estudis, almenys un dels components de la parella era universitari, estris d'escriptura a l'abast i situacions d'ús de l'escriptura com part de les activitats quotidianes.

Concretament, la població infantil escollida eren 12 infants de 3 anys, 11 infants de 4 anys i 10 infants de 5 anys en el moment de començar l'estudi. Les entrevistes es realitzaren a intervals de 2 mesos, aproximadament, sempre en entrevistes individuals per als de classe mitjana, i alternant entrevistes individuals amb col·lectives per als de classe baixa.

Ferreiro (1982:130-156) presenta els processos constructius d'apropiació de l'escriptura socialment constituïda en set nivells d'anàlisi: en el primer nivell, el dibuix i l'escriptura, relació figural i espacial, els infants estableixen els límits que els separen.

En primer lloc, els infants estableixen la diferència entre la grafia-dibuix, pròxima en la seva organització a la forma de l'objecte, i la grafia de forma-qualsevol, que no guarda cap relació amb l'objecte, sinó una relació de pertinença producte de l'atribució, adquirint la capacitat de simbolitzar en virtut d'un acte de realització feta pel subjecte, i no per una similitud figural amb l'objecte.

En el segon nivell, varietat i quantitat, les condicions de l'atribució es pot considerar l'inici de la diferenciació entre dibuix i escriptura. Les grafies es distribueixen lliurement en l'espai. El progrés consisteix en organitzar les grafies en una línia i en introduir certa varietat en les grafies ordenades (encara que només sigui establir una seqüència de boleta, ratlleta) fins que redueixen la quantitat de grafies al nombre d'objectes, per alguns escriure alguna cosa que vagi bé amb un dibuix es redueix a una única representació. Aquesta correspondència estricta (un signe a cada dibuix) coincideix amb el moment de passar a ser les grafies "grafies" en si, a les grafies objectes substituïts, o en l'etapa en què les grafies no són solament "grafies, sinó que diuen alguna cosa.

En el tercer nivell, les grafies són considerades ja com a objectes substituïts. Pel que fa a les grafies i a les paraules els infants estableixen la seqüència graduada següent: a) les grafies només són grafies no tenen significat, b) les grafies tenen el significat de grafies, c) la proximitat d'una imatge inicia la seqüència: denominació de la imatge/relació de pertinença text-imatge/atribució de significat; aquest és l'inici de considerar l'escriptura una escriptura de noms.

En el nivell quart, la interpretació requereix una quantitat mínima de grafies; comença la necessitat d'almenys tres grafies per poder escriure una paraula; aquest requeriment és anterior a l'anàlisi sil·làbic propi de l'escriptura sil·làbica que caracteritza una etapa posterior. En aquest període els infants saben que una escriptura és un conjunt de parts linealment ordenades.

En el nivell cinquè continua l'escriptura quantitativa: tant la interpretació com l'escriptura requereix una presència mínima i màxima de grafies. Aquests dos criteris estableixen les possibilitats de lectura i d'escriptura d'un text. Estabilitat del nombre de grafies per a diferents paraules el que varia és la combinació de les grafies. En les produccions de quantitat màxima solen figurar cinc grafies i es produeix una alternança de criteris per regular la quantitat màxima de grafies: ajustar l'escriptura a la quantitat d'objectes o ajustar-la a la quantitat de síl·labes.

Per passar d'una etapa a una altra, es produeixen nivells intermitjos, és a dir, el procés és evolutiu i dinàmic i es van produint configuracions que ajuden a seguir el procés i passar d'una etapa a una altra del procés d'apropiació de l'escriptura. Ferreiro (1982:155) afegeix que la informació rebuda del medi ha de ser processada pels subjectes per resultar efectiva, per tant, l'han de transformar i l'han d'interpretar per fer-ne ús, tant si és funcional com formal, propera a les formes convencionals o allunyada. Paral·lelament als aspectes funcionals, els infants van construir els altres aspectes formals: l'organització lineal, la varietat interna de grafies, el control de la quantitat amb correspondència biunívoca entre la imatge i les grafies, tres grafies com a mínim per a què un text sigui llegible.

En aquesta investigació Ferreiro (1982) emprà el terme "hipòtesi" com una intuïció o idea que els infants tenen envers l'escriptura. Aquesta denominació ja l'havia utilitzada en un estudi anterior, Ferreiro i Teberosky (1979). Som conscients que aquest significat del terme hipòtesi està molt allunyat del de les persones adultes. Però tot i així, l'emparam perquè forma part de la terminologia utilitzada per aquestes autores.

En el nivell sisè, la lectura i l'escriptura posa en relació el tot i les parts. És la hipòtesi sil·làbica la que dona pas a posar en relació el tot (el nom) amb les parts (la síl·laba). Recordem que la hipòtesi sil·làbica entra en conflicte amb la quantitat mínima de tres grafies, per tant, solen tenir conflicte amb les paraules bisíl·labes o monosíl·labes, Ferreiro (1982:151) indica que els infants intenten solucions de compromís, solen transformar els noms com *casa* en el diminutiu *caseta* per aconseguir el mínim de tres síl·labes que són el nombre de grafies requerides pels infants d'aquestes edats i si es tracta d'una frase de tres paraules com *una nena salta* fan correspondre una síl·laba a cada paraula, i escriuen tres vocals que

podrien ser *uea* o d'altres combinacions, si preguntem on posa nena pot ser que assenyalin la paraula indicada i tornin a escriure *unea* o *uena* o *nuea*.

Amb la finalitat d'explorar com els infants s'apropien de l'escriptura, Ferreiro i Teberosky (1979) es van plantejar un estudi en què les situacions experimentals foren dissenyades de manera que els infants possessin en evidència l'escriptura tal com la perceben, la lectura com l'entenen i els problemes com se'ls plantegen. El tipus d'entrevista fou la del mètode clínic-exploratori de Jean Piaget, perquè permet un qüestionari flexible adaptat en les àrees d'indagació definides i així mateix la reformulació dels objectius establerts.

En els resultats de l'estudi esmentat Ferreiro i Teberosky (1979) consideren important el reconeixement de la hipòtesi sil·làbica com una fase inicial de transformació del nom per arribar a conquerir les fases següents, per tant, és fonamental conèixer el tipus d'interpretació que fan. En aquesta línia, algunes de les investigacions Ferreiro i Teberosky (1979, Ferreiro (1986) i Tolchinsky (1993) suggereixen que els nens interpreten les grafies no amb valors fonètics individuals, sinó amb valor sil·làbic, a cada síl·laba una vocal, tant si les interpreten com si no, tant si saben traçar totes les grafies o només algunes.

Es tracta d'una etapa que la podem reconèixer perquè tracen tantes grafies com síl·labes té la paraula, acostumen a ser vocals, una grafia (una de qualsevol) per a cada síl·laba, és a dir, la paraula *pilota* pot ser escrita *oue*, *uea* o *iaa* o amb altres repertoris vocàlics, doncs, com dèiem, la mateixa síl·laba pot tenir grafies diferents. Això s'esdevé tant si escriuen noms com si escriuen frases. Posteriorment, fan correspondre la vocal pertinent a cada síl·laba, la paraula *pilota* és escrita *ioa* durant l'assoliment de la hipòtesi sil·làbica. Es creu que, per descobrir l'estructura interna de l'escriptura alfabètica, la síl·laba podria fer el paper de punt de referència del procediment de combinació o de segmentació sublèxica de la paraula, amb d'altres paraules, primer, segmenten les vocals i arriben a fer la correspondència convencional entre signe gràfic vocàlic i sonor. En aquest punt, ja s'ha iniciat el procés de coneixement de la segmentació perquè poden analitzar fonèticament una grafia vocàlica.

Per incorporar els sons consonàntics cal que es produeixi un desequilibri en l'etapa sil·làbica. Aquest desequilibri, de fet, es produeix quan els infants escriuen les mateixes vocals per a dues paraules diferents, si l'adult els proposa contrastar les dues produccions, els infants solen incorporar almenys una grafia consonàntica. Posem-ne un exemple hipotètic: si un infant ens mostra les mateixes seqüències gràfiques *aea*, *aea*, i en llegir-les atorga un significat diferent a cada seqüència, per exemple, *galeta* i *maleta*. Si li fem adonar que les dues seqüències gràfiques són

iguals, pot rectificar almenys una de les dues paraules o les dues, afegint-hi la consonant inicial de paraula, aleshores solen escriure *gaea* i *maea*, doncs, com veurem més endavant la introducció de la consonant sol ser la primera grafia de la paraula. En aquest exemple hem mencionat una evolució guiada per l'adult, però també pot succeir que esdevingui espontàniament. Tot depèn del procés evolutiu de cada infant. Tot i així, quan els infants introdueixen les consonants passa el mateix procés que havia succeït amb les vocals: els han d'atribuir la propietat d'estables entre el so convencional i la grafia consonàntica, també han d'adonar-se que ocupen sempre la mateixa posició en l'estructura de la paraula i les diferents combinacions sil·làbiques compleixen una sèrie de requisits.

En català es poden produir sis classes, principalment, de síl·labes:

1) síl·laba simple C+V (TA), 2) síl·laba inversa V+C (EN), 3) síl·laba composta C+C+V (TRA), 4) síl·laba travada o tancada C+V+C (TAM), 5) síl·laba composta tancada (TREN) i 6) síl·laba tancada amb consonant sonora i amb consonant sorda C+V+CC (CAMP). Com podem apreciar, l'apropiació de la complexitat del domini de les distintes classes de síl·labes implica el domini d'aplicar la pauta sonora de consonants i vocals en totes les posicions de l'estructura de la paraula gràfica.

Després d'haver superat el desequilibri de la hipòtesi sil·làbica esmentat anteriorment, els infants comencen a incloure espontàniament algunes consonants en les seves produccions. És una escriptura de tipus sil·labicoalfabètic. Moltes vegades els nens i les nenes es deixen elements consonàntics interns de la síl·laba sense notar-ho. Això succeeix, segons estudis psicolingüístics citats per Teberosky (1996:7) perquè "s'accedeix més fàcilment a les consonants i vocals inicials que no pas a la consonant posterior, posa l'exemple de la producció de la paraula mandarina, escrita *madarina*, en aquest cas "l'infant encara no ha pogut accedir a segmentar tots els elements sonors de la paraula".

Retornem a l'estudi de Ferreiro (1982) per descriure l'últim nivell. En el nivell setè consideren la informació i l'assimilació com el punt en què difereixen dràsticament ambdues línies evolutives: el medi proporciona als de classe social mitjana una escriptura estable abans d'entrar a l'escola primària, aquesta escriptura és la del nom propi. Això pressuposa tenir alguns coneixements més que els altres infants respecte el que està escrit i el que escriuen.

És ben evident que la reproducció de l'escriptura del propi nom no vol dir que entenguin les lleis complexes del sistema de l'escriptura. Per demostrar-ho, Teberosky (1996) esmenta el cas d'una nena de 5 anys que escriu el seu nom

MARIANA, en preguntar-li quantes lletres té el teu nom, respon cinc perquè aquesta nena té 5 anys, i solen interpretar una grafia per any abans d'aconseguir segmentar adequadament cadascuna de les grafies ja siguin vocàliques o consonàntiques. Aquest és un exemple il·lustratiu que, tot i haver escrit el seu nom correctament, no entén encara les lleis del sistema i, per a ella, el seu nom, Mariana, està format per cinc grafies en comptes de les set que té el nom. La nena és capaç de reproduir-les, de combinar-les segons el criteri de variabilitat; en canvi, encara no pot interpretar-les totes, la qual cosa implica que la segmentació sublèxica encara no atèn a totes les consonants, doncs, com hem exposat anteriorment, l'inicien amb la primera grafia consonàntica del seu nom.

En general, el nombre de grafies és inferior al nombre de consonants i vocals de la paraula escrita de manera exhaustiva en l'etapa sil·labicoalfabètica. Per últim, solen culminar aquesta etapa amb l'escriptura alfabètica, consonants i vocals segons el valor convencional fonètic. En aquesta etapa, ja hi ha una relació bastant precisa entre la pronunciació de la paraula i la seva escriptura.

En l'apartat de reflexions Ferreiro i Teberosky (1979) destaquen els problemes de naturalesa lògicomatemàtics en l'escriptura infantil, detecten problemes de correspondència biunívoca a cada nom una imatge; també hi ha problemes de relació entre el tot i les parts; no fan la correspondència de les parts. A més a més, hi ha problemes d'ordre serial, i per últim, hi ha problemes de combinatòria la propietat de la variabilitat interna. Aquests problemes emergeixen a propòsit de la comprensió de l'escriptura per part dels infants.

En el nostre treball, en l'exploració com els infants interpreten i entenen la majúscula en el nom propi, en l'inici de text i frase i en l'ús del punt i seguit i en l'exploració d'alguns dels components de la categoria de nom propi, hem pogut constatar que també fan associacions d'ordre lògicomatemàtic, principalment, relacions d'un-a-un. Cada vegada que els infants participants facin relacions i associacions d'aquest tipus les denominarem: associacions o relacions d'ordre lògicomatemàtic.

Tolchinsky (1993:211), situada en l'àmbit de la psicologia cognitiva, exposa la seva interpretació pel que fa a l'escriptura infantil. L'escriptura és, per als nens, un objecte simbòlic (i no físic) i mai no podrà ser un objecte substituït, perquè la manera de simbolitzar de l'escriptura no és per substitució, sinó que facilita la reproducció. En aquesta etapa, la presil·làbica (4-5 anys), els nens simbolitzen en l'acte d'escriure, l'aparença externa de la manera com suposen (o han vist) que escriuen els adults, en lloc de simbolitzar enunciats, però no per això el que fan els nens deixa de ser una simbolització. Per tant, conclou Tolchinsky, des del primer

moment, l'escriptura és per al nen un objecte de coneixement, simbòlic i no instrumental.

La importància d'escriure el nom de pila és considerada per Ferreiro i Teberosky (1979:269) presenten el nom personal d'un mateix com a model d'escriptura, com la primera forma escrita dotada d'estabilitat per als infants, per tant, com el prototipus de tota escriptura posterior, en molts casos, aconpleix una funció molt especial en la psicogènesi de l'escriptura, el consideren com la primera forma dotada de significació, en d'altres paraules, és un pretext o denominació lexical terme de Teberosky (1992) i els permet identificar les grafies, sobretot, la primera la grafia (que esdevé "la meva", "la del seu nom"), i s'interpreta en relació a un valor sonor convencional.

En resum, existeix un procés d'apropiació de l'escriptura propi de la cultura segons Luria (1929) que serveix de base per al procés d'ensenyament formal de l'escriptura. El mateix nom dels infants els serveix com a material discursiu per iniciar-se en la realització gràfica dels noms amb la finalitat de poder-lo desenvolupar segons les fases de la sintaxi de les grafies com Teberosky (1996:6) denomina les relacions entre les grafies i el conjunt de grafies. És a dir, el nivell d'escriptura en el qual les produccions són regulades per les qualitats generals de molts sistemes d'escriptura: linealitat, unió, discontinuïtat, nombre mínim de grafies i varietat interna. Això implica desenvolupar progressivament aspectes quantitius i qualitius del sistema d'escriptura que despleguen durant l'esmentat procés.

2.2.6. El paper del nom propi en els inicis de l'escriptura

2.2.6.1. L'escriptura del nom propi

La funció del propi nom, en l'escriptura infantil, és introduir els infants en el món alfabètic, és a dir, posar-los en contacte amb l'escriptura, per poder transformar i arribar a entendre els aspectes externs i interns del sistema d'escriptura.

En aquest apartat, aportem les investigacions referides a l'inici de l'acte d'escriure, en les quals el propi nom és el pretext, en paraules de Teberosky (1987) "la denominació lingüística del propi nom serveix com a material discursiu per esbrinar com aprenen a produir i a interpretar les primeres marques gràfiques.

Els infants solen estar molt motivats per reproduir el seu nom personal i el del pare i la mare, la família juga un paper important com a model d'actuació fent servir materials gràfics i posant a l'abast de l'infants els estris d'escriure. La meva

neboda, la Blanca, des dels vint-i-cinc mesos, marca unes línies llargues i indiferenciades de traç continuat fent unes petites elevacions, quan acaba d'escriure, passeja la vista pel damunt i diu el seu nom i cognoms, Blanca Vila Pastor, en aquesta fase la Blanca atorga significat a les seves produccions gràfiques. El nom i els cognoms són interpretats com un tot sense cercar correspondència amb les parts. Aquesta nena segueix el mateix procés quan escriu el nom i cognoms del pare i de la mare. Aquestes dades coincideixen amb els resultats de Ferreiro i Teberosky (1979). Però deixem la Blanca i retornem a la nostra tasca.

Totes les investigadores i investigadors de l'evolució de l'escriptura (Goodman (1982), Teberosky (1987), Tolchinsky (1993)) coincideixen en considerar Hildreth (1936) com la pionera en l'estudi dels inicis de l'escriptura en el propi nom. Aquesta autora va descriure els aspectes gràfics a nivell funcional en la producció de noms de fonts en nens i nenes d'entre tres i sis anys. Els factors gràfics foren agrupats en una sèrie de nivells que van des de la indistinció de formes gràfiques passant per la realització d'unitats discretes i d'alguna grafia fins arribar a la realització de les formes convencionals.

En la fase d'indiferenciació de formes gràfiques convencionals, primer sembla com si els nens només imitessin l'escriptura ràpida dels adults. Els primers dibuixos (scribbling) mostren com els nens encara no han descobert les unitats discretes de l'escriptura. Més tard mostren una tendència vers una alineació horitzontal, producte dels moviments sistemàtics d'amunt-avall fins que apareixen alguns símbols discrets.

En la fase d'aparició de grafies convencionals, algunes comencen a presentar formes semblants i d'altres formades correctament. Aquest nivell s'inicia cap als 4 anys. Segueix l'aparició de l'inici de la regularitat de les formes gràfiques i de la correspondència entre els sons convencionals de les grafies. Posteriorment, els infants realitzen les formes gràfiques amb regularitat, fent l'aplicació dels sons convencionals de les grafies i augmenta la velocitat en l'escriptura.

Les dades esmentades són fruit de l'observació de nens i nenens de preescolar d'una escola privada de Nova York que rebien instrucció sistemàtica de lectura i escriptura. Són dades que concideixen amb les dades de Ferreiro i Teberosky (1979). En efecte, aquestes autores també troben que els infants d'aquestes edats tenen un coneixement de l'escriptura que segueix una evolució tant en l'aspecte extern de forma dels signes gràfics com en la forma interna d'interpretació i atribució de significat a cadascuna de les parts que el componen, citat per Teberosky (1987:18).

Tanmateix, la confirmació d'aquestes dades són corroborades en una investigació amb infants israelians, Tolchinsky i Levin (1982) en un estudi exploratori sobre el desenvolupament de l'escriptura, en la qual tenien com a objectiu analitzar l'evolució de l'escriptura en els infants com a sistema de representació, tant en el seu aspecte gràfic (l'anàlisi dels significants (els elements fonogràfics)) com interpretatiu (la relació entre significants (allò que havien representat) i significat (el que interpretaven)).

2.2.6.2. L'escriptura del nom propi en relació a l'adquisició del sistema d'escriptura

En un treball considerat capdavanter, "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño", Ferreiro i Teberosky (1979) presenten els resultats d'una investigació de tipus longitudinal, feta amb nens i nenes de preescolar (4-6 anys), durant dos anys en una escola de Buenos Aires. La intenció de les autores (1979:38) fou estudiar el procés de construcció dels coneixements en el domini de la llengua escrita, a partir de les hipòtesis següents: a) identificar els processos cognitius subjacents a l'adquisició de l'escriptura; b) comprendre la naturalesa de les hipòtesis infantils; i c) descobrir el tipus de coneixements específics que tenen els infants a l'iniciar l'aprenentatge escolar. Aquestes hipòtesis foren elaborades en el marc de la psicologia genètica.

En aquest estudi Ferreiro i Teberosky (1979) distingeixen els processos de l'escriptura dels de la lectura, des de la perspectiva de l'acte lector. Aquestes autores varen constatar que els infants de 4 i 5 anys llegeixen el nom i els cognoms d'una manera global, sense cercar correspondència entre el tot i les parts, coincideixen amb les dades de Tolchinsky i Levin (1982). Si només una part del nom queda visible, també poden llegir el nom (per indiferenciació entre el valor del tot i el de les parts). L'única restricció que sol aparèixer és que, si únicament una o dues grafies queden visibles, ja no poden llegir el nom per intervenció de la hipòtesi de quantitat mínima de grafismes. A aquestes edats (4-5 anys), els infants solen necessitar almenys tres grafies per considerar que un mot és llegible o interpretable.

En el mateix estudi, aquestes autores varen observar i constatar que els infants de 5 i 6 anys, a l'hora de confegir el propi nom, també han de resoldre el conflicte entre la hipòtesi sil·làbica i les formes fixes (l'ordre invariable de les grafies), i que també s'entrecreuen la interpretació sil·làbica i la consonàntica amb l'anàlisi fonètica de les grafies inicials del nom. Aquests primers conflictes són superats cap als 6 anys quan poden realitzar adequadament la segmentació sonora de cada grafia.

En l'anàlisi dels resultats de la investigació esmentada, les autores remarquen que l'aprenentatge dels infants no està en correlació amb l'ensenyament, doncs, les troballes sorprenents i inesperades de la interpretació de l'escriptura: "la hipòtesi del nom", la de quantitat mínima de grafies i la de varietat interna" no poden haver estat transmises per l'adult, sinó "deduïdes" per l'infant en funció de les propietats de l'objecte a conèixer, afirmen (1979: 340). Així mateix, les autores d'aquest estudi fan constar que els resultats indiquen una progressió regular, amb o sense intervenció escolar.

2.2.6.3. Aspectes complementaris sobre el paper del nom propi en els inicis de l'escriptura

En aquest apartat, ens proposem complementar les dades dels resultats ressenyats en l'apartat anterior. Per això, ens referim a les dades obtingudes d'altres investigacions de Teberosky (1997: 62) assegura que el coneixement sobre l'escriptura del nom d'un mateix aporta dues informacions: a) és una escriptura que un no lector/a interpreta independentment del referent del context extralingüístic (no depèn de la imatge o de l'objecte que representa), b) permet identificar les grafies, principalment, la primera grafia que s'interpreta amb un valor sonor. Aquest tipus d'identificació, reconèixer el so convencional de la primera forma fonogràfica del nom, en el nostre treball, ha estat feta tant pels participants de la prova pilot 6 anys com pels participants de 5 anys que comencen a tenir un cert domini de la interpretació i de l'escriptura del propi nom.

Seguint la línia d'aportacions del nom d'un mateix als inicis de l'escriptura, Tolchinsky (1993) aporta els exemples de dues nenes: una nena catalana de 5 anys i 2 mesos i una nena israelí de 5 anys, les dues nenes escriuen el seu nom segons les convencions normatives, Dunia i Orit respectivament. Quan se'ls demana que escriguin altres noms i frases, les dues nenes fan servir el mateix tipus de restricció, únicament, fan servir grafies del seu nom, això indica un repertori limitat de grafies. En canvi, pel que fa a la combinació de grafies a cada nom escriuen una combinació diferent, això indica que ja han començat a entendre la variabilitat interna, per tant, enunciats diferents cal que siguin representats amb sèries de grafies diferentment ordenades, Tolchinsky (1993: 267).

Retornem a la proposta de Teberosky (1987: 19) "L'escriptura del propi nom suggereix que els infants l'accepten per raons socials i per raons cognitives: té un referent, és un referent singular, serveix per anomenar una sola presència i representa un valor de veritat". En aquest sentit, l'autora indica que l'escriptura del propi nom sembla ser una peça clau a l'inici de la comprensió de la forma de

funcionament del sistema d'escriptura. Per aquest motiu, proposa un possible inici de l'ensenyament de la lectura i la seva interpretació a partir del nom d'un mateix .

En aquesta proposta Teberosky (1987) argumenta els motius que la duen a fer-la. En primer lloc, tant des del punt de vista lingüístic com del gràfic, el nom propi de cada nen/a és un model estable. Així mateix, el nom propi és un nom que es refereix a un sol objecte, amb la qual cosa s'elimina, per al nen/a, l'ambigüitat en la interpretació. El nom propi té valor de veritat perquè es refereix a una existència, a un saber compartit entre emissor i receptor. En segon lloc, des del punt de vista de la funció queda clar que marcar, identificar objectes o individus, forma part dels intercanvis socials de la nostra cultura. Per últim, considera que, des del punt de vista de l'estructura d'allò que està escrit, pauta lingüística i referent coincideixen, i aquesta coincidència facilita el pas d'un símbol qualsevol per a un objecte qualsevol, vers l'assignació d'un símbol determinat per a individus que no són membres indeterminats de la classe, sinó éssers singulars i concrets.

Cal matisar que primer el nom d'un mateix és el text escrit, encara que no es produeixi interpretació, la interpretació esdevé al cap de poc temps. El propi nom és tant font d'informació com de conflicte, perquè els processos de construcció del nom propi són en tot semblants als processos de construcció d'altres noms, però cal ressaltar que el desenvolupament dels diferents processos que es produeixen en l'apropiació del sistema d'escriptura sempre es realitzen primer en el propi nom que en els altres noms, és a dir, les produccions que els infants escriuen del nom d'un mateix sempre són més elaborades que en la dels altres noms.

Com hem exposat en l'apartat anterior, la hipòtesi del nom inclou el criteri de quantitat mínima de grafies i de varietat interna per ser escrites. La hipòtesi sil·làbica estableix conflicte amb la hipòtesi de quantitat mínima en admetre, únicament, dues grafies vocàliques, fet que els permet progressar en la correspondència de valors convencionals sonors, segons Ferreiro i Teberosky (1979:340) i introduir les primeres consonants. És en aquesta etapa, anomenada "sil·labicoalfabètica", quan torna a produir-se el mateix procés que s'havia produït amb les vocals, com hem explicat en la construcció del principi alfabètic, apartat 2.2.5.

En resum, el propi nom introdueix l'infant en el món de l'escriptura alfabètica, proporcionant-li un text amb referent estable i sense ambigüitats d'interpretació i que li permet deduir i apropiat-se dels diferents aspectes de les regularitats internes de l'estructura del nom; quantitat mínima de grafies, variabilitat interna

segmentació fonogràfica i invariabilitat de grafies, principalment. Tots aquests aspectes corresponen a l'apropiació de l'escriptura, els aspectes conceptuals que componen la categoria de nom propi consten en l'apartat 2.5.1.

2.2.7. La construcció de les marques morfològiques

En l'apartat anterior, hem comentat els estudis que exploren les etapes evolutives de l'apropiació de l'escriptura del propi nom. En aquest apartat, introduïm estudis de com els infants s'apropien de marques morfològiques per dues raons: primera, els noms propis tenen els mateixos components lingüístics morfològics que els noms comuns (gènere i nombre). Segona, les marques morfològiques formen part dels components de la construcció interna de la paraula, per tant, les grafies que representen els gramemes observen les mateixes convencions fonogràfiques del sistema d'escriptura que els que representen el lexema.

D'entrada, definim morfologia, la morfologia segons Spencer (1991:454) representa un conjunt de regles i de principis, basats en la lexicologia, la fonologia i la sintaxi, que tots junts condueixen a precisar la bona configuració de les paraules, independentment, del procediment en què les paraules són formades.

Des de l'inici de l'escolaritat, els infants solen participar en activitats i resolució d'exercicis en què els cal utilitzar els seus coneixements de la flexió nominal (lexema+gramema (gènere, nombre i derivació)) i la flexió verbal (verb+auxiliar nombre, persona, mode i temps). Per tant, l'alumnat, en els seus treballs d'escriptura, empra components lingüístics morfològics d'ençà que confegeix i escriu els primers noms, paraules, frases i textos espontanis o dirigits.

A continuació presentem una sèrie d'estudis com els infants fan seves les marques de plural en els textos escrits en francès i un estudi de la transgressió de la norma en llengua castellana.

2.2.7.1. Les marques de plural: apropiació en el nom i en el verb

Com el nom propi admet les marques morfològiques de gènere i de nombre, i també cal que faci concordança amb el verb quan el nom propi té el cas de subjecte, creiem adequat aportar estudis d'investigació que facin referència al procés de com els infants s'apropien de les marques esmentades.

En un estudi recent, Fayol i Totereau (2001) es plantegen com els infants aprenen la morfologia de plural en la llengua escrita francesa. En aquesta llengua els infants han d'apropiar-se de dues formes distintes, les quals són inaudibles en la

llengua oral, són els morfemes de plural (-s, -nt). Aquestes formes són funcionalment diferents: -s per als noms i adjectius, i -nt per als verbs.

Primer, presentem un estudi amb nens i nens de 6 a 9 anys, els quals interpreten l'absència o presència de plural en una tasca de relacionar un text amb una imatge i amb una tasca de producció relacionada amb dues imatges diferents per contrastar les dades.

En general, l'actuació de reconeixement fou superior que la de la producció dirigida. Pel que fa a l'aplicació dels morfemes de plural fou millor en els noms que en els verbs tant en la tasca de reconeixement com en la de producció. La redundància de marques (la presència de determinants per als noms i de pronoms per als verbs) va fer que el reconeixement sigués més fàcil.

Aquestes dades suggereixen dues conclusions als autors: primer, la comprensió del significat no comporta immediatament l'ús en les seves produccions; i en segon lloc, la diferència entre els noms i els verbs pot explicar-se per un efecte semàntic: la concordança del nom es basa semànticament (afegint la -s quan hi ha diverses persones o objectes), la concordança del verb i la de l'adjectiu és formal. El fet que diversos nens saltin no els porta a conceptualitzar la pluralització en l'acte de saltar, (Fayol, Thevenin, Jarousse i Totereau, (1999) i Fayol i Barrouillet (1998).

Un altre estudi dels mateixos autors, els infants eren de 7 a 10 anys, la tasca consistia en completar frases amb les marques morfològiques de plural -s; -nt i contrastar-les amb el mateix text dictat. La interpretació dels resultats els suggereix que hi ha tres fases en l'aprenentatge de la morfologia escrita de nombre. Primer, els infants identifiquen les marques i descobreixen el seu significat, descobreixen el nominal -s. En una segona fase, els infants descobreixen les regles de la concordança i la seva aplicació quan el temps no està limitat i el nivell de la dificultat és l'adequat. Finalment, comença la fase de l'eficència, la qual està caracteritzada per la raresa dels errors. Tot i així, cal que superin la dificultat de les paraules homògrafes.

2.2.7.2. Apropiació de la marca de plural en adjectius

Tenint com a base el supòsit que si la concordança dels adjectius en francès fos semàntica haurien de concordar amb el verb i si, únicament, fos formal concordarien amb el nom. Els mateixos autors de l'estudi de l'apartat anterior indagaren amb infants de 7 a 11 anys. Els passaren una tasca de completar buits i d'escriure les mateixes frases dictades per contrastar-les. En l'actuació de la majoria de participants es mostra que l'absència de la marca de plural fou

semblant en adjectius i en verbs, i també fou semblant l'ús de –s per adjectius i verbs, sembla ser que hi ha una fase de generalització de la marca de plural –s per noms, adjectius i verbs.

Finalment, pregunten a infants de 10 anys, van estudiar els possibles efectes de la redundància, els mateixos adjectius en posició postnominal, atribut i en posició postverbal. Els adjectius que van rebre menys la marca de pluralitat foren els postverbals, principalment, en l'absència d'una marca audible o de la pluralitat del verb. El verb fa rellevant la informació relativa a la pluralitat i contribueix a assegurar l'ús del plural en la desviació dels adjectius (Fayol, Totereau, 1998).

En resum, aquests estudis revelen que l'aprenentatge escrit de la morfologia de nombre en francès és complexa i requereix un llarg període de temps per poder transformar i construir les regles de la concordança pertinents a cada categoria nominal, adjectival i verbal passant per una fases intermitjà de regularització de la norma que els mena a passar, finalment, a aplicar la particularitat pròpia de la norma.

2.2.7.3. Morfologia i ortografia

Gomes de Morais (1997), en l'article "Escribir como se debe", ens presenta els resultats obtinguts en un estudi d'investigació envers la norma, la falta i la transgressió en el sistema notacional de la llengua castellana. Aquest autor exposa que volia explorar les relacions entre norma, falta ortogràfica i el nivell d'explicitació de les representacions ortogràfiques dels estudiants. Amb la finalitat d'explorar aquests aspectes, crearen una situació de transgressió, com abans havia estat plantejada per Karmiloff-Smith en el dibuix (1990) i Tolchinsky i Karmiloff-Smith, en la comparació entre escriptura i notació (1993).

La hipòtesi de treball que presidia la investigació era la següent: aquells nens i nenes que tinguessin més èxit en escriure amb intenció de fer-ho correctament, serien alhora els més capaços d'infringir deliberadament la normativa ortogràfica.

Els participants foren dos grups d'infants barcelonins, de 3r. i 5è curs d' E.G.B., cursos que corresponien a l'antic Cicle Mitjà d'E.G.B: En l'actualitat, 3r és 1r. de Cicle Mitjà i 5è correspon a 1r. de Cicle Superior de Primària. Aquests alumnes rebien educació en castellà en una escola pública. La tasca experimental fou un dictat de 166 paraules en el qual predominen les paraules que corresponen a l'ortografia arbitrària. Relatem de manera detallada i precisa en què consisteix la tasca de transgressió, proposada, per entendre millor els resultats de la investigació amb relació a la hipòtesi esmentada.

El primer dia, la mestra va dictar el text, fent la lectura del text en segments equivalents a sintagmes per no provocar faltes de segmentació. A l'endemà, retornaren els treballs amb un bolígraf vermell a cada participant i els van demanar que corregissin totes les faltes que trobessin "com si ells mateixos fossin una professora que els estigués corregint". Abans de començar el treball de revisió, varen establir un acord sobre la manera d'assenyalar els canvis que volguessin introduir. El tercer dia, retornaren els treballs revisats i els van proposar un joc de simulació i (transgressió): reescriure el mateix text en un full diferent, però aquesta vegada havien d'escriure'l "com si fossin un estranger", com si fossin un nen anomenat Francesco, "que parla bé el castellà, però que fa moltes faltes a l'hora d'escriure'l".

Els resultats gràfics foren classificats en les categories de substitució, omissió, agregació i inversió de grafies, accentuació i segmentació en les tres categories. Respecte la tendència a la substitució, la nostra interpretació comenta Gomes de Morais _ és que algunes de les representacions ortogràfiques infantils estan basades en la pronunciació. D'altra banda, l'escassa freqüència d'agregats o d'inversions suggereix un domini del processament fonològic del tipus seqüencial dels mots i una consideració acurada de l'ordre lineal de les grafies en l'escriptura.

En relació amb la segmentació entre paraules, els participants de 5è tenien menys dificultats que els de 3r. En els casos d'hipersegmentació generalment les parts separades en l'escriptura constituïen morfemes lliures de castellà (per exemple, "en bejecer", "si quiera", "libre mente").

Gomes de Morais assenyala que hi ha casos de convencionalitat, en els quals certes regles fixen la notació ortogràfica conforme a la categoria gramatical (ex: els imperfectes en -ava) o conforme el procés de formació de paraules (ex: totes les paraules acabades en -às). No obstant, l'observació d'aquest tipus de regles requereixen dels infants un tipus de coneixement morfològic, encara no suficientment investigat en la literatura psicolingüística.

La segona tasca en la qual havien d'autocorregir-se, simulant ser la professora, va donar lloc a més correccions que a noves faltes. En els dos cursos els infants centraren l'atenció en els aspectes de puntuació i en l'ús de les majúscules, però l'eficàcia en corregir la puntuació i les majúscules fou un indicador molt baix. El mateix autor afirma. "Per corregir cal saber tant com per no corregir, ja que per trobar solucions correctes als dubtes és necessari tenir algun coneixement de la norma".

En la tercera tasca, ambdós grups feren poques transgressions, modificaren els límits de les paraules o l'estructura de les síl·labes. Novament, la interpretació va en sentit que a aquestes edats la majoria de les paraules estan ja constituïdes com a unitats del lèxic mental sota la forma escrita i que, conjuntament amb l'estructura de la síl·laba, constitueixen els automatismes que operen fora de la decisió conscient.

De les dades obtingudes, podem observar l'existència de tres tipus de regles, l'apropiació de les quals planteja, per als aprenents, distintes maneres de representar les relacions entre grafies i sons, aquestes són: a) els casos de regularitat en què hi ha una relació biunívoca entre grafia i so (P, T, F, N, per exemple); b) els casos de regularitat conforme el context gràfic, o sigui, on un mateix so té alternatives úniques segons la seva posició, per exemple: “poble”/pueblo); c) els casos en què l'anotació és única per aquelles paraules que comparteixen certs elements morfològics en la seva formació (prefixes, sufixes, partícules de flexió verbal o nominal). Les regles b i c implica un treball d'explicitació i de deducció de trets morfològics o etimològics a partir del tractament del llenguatge en segments menors que la paraula (“portuguès i japonès són adjectius que indiquen la nacionalitat”, “caixer/a provenen de caixa”, per exemple).

Gomes de Morais conclou que la capacitat de transgressió revela un coneixement ja adquirit i explicitat de la norma. El dubte revela l'inici d'un procés d'explicitació, d'accés conscient a l'ortografia, ja que l'escriptor no disposa encara de solució personal coneguda i necessita de la consulta. Aquest autor proposa que les intervencions de correcció més adequades es caracteritzen per acompanyar el moment de la producció per facilitar i proveir models d'escriptura autoritzada, alhora que estimular els estudiants perquè cerquin formes alternatives dubtant, anticipant solucions i fent transgressions per desenvolupar el procés que els conduirà a la construcció de la norma convencional.

Com la nostra investigació no es refereix explícitament a les marques morfològiques, en fem referència perquè les marques morfològiques també formen part del nom propi. Potser, els estudis presentats, sobre el desenvolupament de l'apropiació morfològica, poden ser estimats insuficients si es comparen amb els estudis d'altres apartats.

2.2.8. Apropiació de la puntuació

En l'apartat anterior, hem exposat els estudis sobre l'apropiació de les marques morfològiques i les convencions normatives gràfiques. Ara, en aquest apartat, ens proposem resumir els estudis que tracten el procés evolutiu de l'adquisició de la puntuació perquè ens ofereixen models d'estudi de com els infants s'apropien dels signes de puntuació i pautes d'anàlisi per a la nostra recerca, ja que nosaltres estudiem com els infants interpreten i usen les marques gràfiques d'inici i acabament de frase, de paràgraf i de text.

Els signes del sistema de puntuació permeten gestionar els textos, organitzant-los segons els diferents estils de cada tipus de text. En el proper apartat, presentem alguns estudis que tracten com els infants s'apropien de l'ús de la puntuació, és a dir, com comencen a reconèixer-los, a usar-los i, a més a més, un estudi que tracta les instruccions donades pels ensenyants als alumnes de l'ús de la puntuació.

2.2.8.1. La puntuació de textos: aspectes rellevants en el procés d'apropiació

Tot i haver-hi nombrosa bibliografia a l'entorn de la puntuació, els estudis de recerca amb l'objectiu d'estudiar els processos de construcció dels infants o dels adolescents són més aviat escassos. Tot i així, algunes investigadores i investigadors han fet alguns estudis com els infants interpreten els signes de puntuació, quin repertori reconeixen com a signes del sistema de puntuació, quina terminologia usen per a designar-los, quins usen amb més predominància i seguretat.

En el camp de la psicolingüística, existeixen els estudis de (Ferreiro i Teberosky (1979), Ferreiro (1996 i 1999)) sobre els coneixements i les diferents maneres d'interpretar que tenen els infants de 4 i 5 anys sobre els signes de puntuació. Ferreiro i Teberosky (1979) es pregunten si els nens i les nenes d'aquestes edats distingeixen entre grafies i signes de puntuació, per descobrir-ho varen plantejar-se un estudi semilongitudinal.

En aquest estudi, Ferreiro i Teberosky (1979:72) varen trobar respostes que anaven des de la indiferenciació a la diferenciació entre grafies i els signes de puntuació. Per poder copsar-ne l'evolució, aquestes autores realitzaren una classificació descriptiva per nivells de les distintes fases que passen per apropiar-se de la distinció entre grafies i signes de puntuació.

Comencen per establir el nivell 1): no existeix diferenciació entre signes de puntuació i grafies; els infants utilitzen per als signes especials de la puntuació la mateixa denominació que usen per designar els números i el nom de les grafies.

En els altres nivells podem observar que s'inicia el procés de distinció entre grafies i signes de puntuació. En el nivell 2): inici de diferenciació limitat al punt, dos punts, guió i punts suspensius, signes formats per punt i ratlleta.

En el nivell 3): existeix una diferenciació inicial que consisteix en distingir dues classes de signes de puntuació: a) els que tenen una semblança gràfica amb grafies i/o nombres, b) els que no són ni nombres ni grafies, però que l'infant encara no sap què pot ser.

En el nivell 4): existeix una diferència clara entre grafies i signes de puntuació. Solament persisteix el punt i coma (;) considerat com a grafia, per assimilació a la i.

Per últim, en el nivell cinc: distingeixen clarament entre grafies i signes de puntuació; intenten usar una denominació diferencial i, a més a més, comencen a distingir que els signes fan una funció.

Pel que fa a la denominació, diuen “signes” o “marques”. L'inici de la distinció de la funció no implica que ja saben a que es refereix. De fet, Ferreiro i Teberosky (1979) apunten que els nens i les nenes entenen que les grafies estan per dir alguna cosa, però les marques que les acompanyen no diuen res, són marques silencioses.

Les mateixes autores (1979:71) puntualitzen que els signes de puntuació són coneixements socialment transmesos, no són “deduïbles”. Elles indiquen que cada signe de puntuació té el seu propi nom. A més a més, d'una funció que, a voltes, és difícil d'identificar. Els signes d'interrogació i d'exclamació no reproduïxen, exactament, l'entonació de la llengua parlada, però el lector els interpreta com a senyals per introduir una entonació particular. Alguns estudis han fet la troballa que el signe d'interrogació i el d'exclamació són els que més fàcilment aprenen els infants, la qual cosa no implica ser els més usats, doncs, com veurem en els apartats 5.6.2.1 i 5.6.6.2 en els textos infantils no solen aparèixer preguntes ni onomatopeïes ni exclamacions.

Existeixen alguns signes de puntuació que, potser, són més entenedors de ser usats pels infants que d'altres. Ferreiro (1996:141), en un estudi psicolingüístic comparatiu entre tres llengües: castellà, italià i portuguès, estudia el desenvolupament de la puntuació en textos narratius de caire tradicional, relatats

anteriorment a la producció. L'autora es planteja les preguntes següents: a) quan comença l'ús dels signes de puntuació? b) Com conceptualitzen els infants en procés d'alfabetització aquestes petites marques gràfiques? c) Amb quina freqüència les utilitzen? d) Hi ha presència o absència de signes interns en els fragments del discurs directe.

En els textos de l'estudi de Ferreiro (1996) el punt (en totes les seves variants) és la marca més emprada, tant en la mostra de textos castellans com en la de textos italians, seguit de la coma, en ambdues llengües, les freqüències d'ús són molt similars. Els altres signes de puntuació: interrogació, admiració, cometes, guionets i dos punts són emprats però les freqüències d'ús no són similars entre les distintes llengües. Les dades de la dominància del punt i la coma són corroborades en l'estudi de Wilde (1987).

Aquest autor realitzà un estudi longitudinal durant dos anys, en una escola pública d'Estats Units. El corpus de les dades va emergir de les produccions de sis alumnes de tres classes diferents, examina un total de 215 textos narratius. Ell no es plantejà la influència de l'aula en el desenvolupament de la puntuació, sinó el desenvolupament individual de cada alumne/a en les seves produccions. Com Ferreiro (1996), Wilde (1987) trobà que la resta de signes eren emprats en menor proporció que el punt i la coma.

És ben curiós que els signes de puntuació punt i coma presenten una constància de distribució en el text, en d'altres paraules, els infants solen fer-ne ús tenint en compte la mateixa posició en el text ja sigui final de línia en un principi per passar a posicions més centrals més endavant. Remarquem que Ferreiro, en cap dels seus estudis proposa ensenyar una manera de puntuar específica per als infants, sinó que detecta com els infants solen puntuar i quin tipus de discurs genera més ús de les marques de puntuació. Aquests resultats són transmesos perquè els investigadors puguin tenir un punt de referència per poder contrastar les seves dades.

Ferreiro (1996) cita un estudi anterior (Ferreiro, 1991) en el qual va contrastar alguns fenòmens interessants respecte a la distribució de la puntuació en un text narratiu: a) la puntuació sembla progressar del límits externs del text cap a l'interior d'ell (o sigui textos amb majúscula inicial i punt final exclusivament vers textos que, a més a més presenten alguna puntuació interna); en usar-se la puntuació en l'interior del text aquesta tendeix a concentrar-se dins i al voltant del discurs directe; c) altres micro-espais textuais apareixen com a zones de concentració de la puntuació: llistes d'elements de la mateixa categoria (noms,

onomatopeies, interjeccions o exclamacions); d) les fronteres entre episodis de la narrativa també solen rebre una marca gràfica.

Fem algunes reflexions sobre les aportacions de Ferreiro (1991) considerem que saber quins signes de puntuació i com solen distribuir-se en el text és una aportació important per a la didàctica perquè els signes de puntuació estan més relacionats amb l'estil personal, és a dir, són menys normatius que l'ortografia. És important que els ensenyants estiguin informats; aquesta informació els permet reconèixer com a part del procés d'apropiació aquesta manera de puntuar infantil; saber quin tipus de discurs genera ús dels signes de puntuació permet als ensenyants proposar tasques de producció que els portin a fer-ne un ús més sovintejat. Assabentats que la puntuació interna sol correspondre a fragments del discurs directe, ens permetrà proposar la reescriptura del discurs directe del personatge d'un conte amb l'objectiu que els infants aprenguin com s'usen els signes de puntuació que l'acompanyen. Així mateix, considerem que l'estudi de Ferreiro (1996) és important perquè haver detectat que els infants empren els signes de puntuació d'una manera regular i que solen usar-los en les llistes de paraules de la mateixa categoria també permet proposar un reguitzell de temes d'escriptura que generin aquestes categories discursives.

En la mateixa investigació Ferreiro (1996:155) analitza rigurosament la puntuació en el discurs directe i recomana que, en avaluar la puntuació en un text, cal tenir en compte els següents aspectes: la pertinença de la puntuació utilitzada; la varietat en els signes emprats; els efectes de marcació "per contrast", o sigui, els casos en què tota la puntuació es concentra en un dels parlants, quedant l'altre marcat per exclusió; la coordinació o absència de coordinació entre els signes de puntuació, la distribució dels espais i l'ús de les majúscules o altres recursos gràfics; la consistència de la puntuació utilitzada al llarg del text; la possible "especialització" d'algun signe per a certs espais textuais; la interacció entre els diferents espais de la pàgina "mise en page" i les eleccions lèxiques.

Ferreiro (1996:159) conclou que la dificultat que tenen els infants en introduir la puntuació rau, principalment, en què els infants aprenen a escriure en un sistema fonogràfic en el qual les grafies es posen en relació amb els elements fònics de la seva llengua. En canvi, la puntuació, com a conjunt de signes, constitueix un microsystema que es sobreafegeix al de les grafies i que representa diversos significats relacionats o no amb la llengua parlada. La puntuació és el lloc per excel·lència per observar com el que s'escriu es distingeix de la narrativa oral per convertir-se en text escrit.

Reprenem la proposta de Wilde (1997) qui destaca l'atenció a la diversitat cognitiva dels participants. Recordem que, en el seu estudi, el signe més emprat, grupalment, fou el punt. En l'anàlisi individual Wilde detecta un ús dinàmic d'aquest signe de puntuació, la variabilitat d'ús d'algun alumne/a va des de la hipopuntuació a la hiperpuntuació, tot passant per la manera convencional i tornant a les altres maneres de puntuar. Alguns alumnes de 9 anys, solament, empraven el punt en les seves diverses manifestacions.

En l'anàlisi de casos Wilde (1997) presenta un alumne que semblava que havia aconseguit un cert domini de puntuar amb el punt, en aprendre l'ús de les cometes volades del discurs directe, usava els dos signes, però les cometes volades (“) les posava davant del verb declaratiu *dir* en comptes de després (“*dir*). Podem observar que cada signe té les seves particularitats d'ús; les cometes volades del discurs directe implica que el complement del verb introductor de la frase citada és una altra frase i aquesta queda acotada entre les marques gràfiques, fet que implica una nova forma de comprendre i de presentar el sentit i el complement del verb que regeix la frase principal.

Com a conclusió, Wilde (1997) proposa que els alumnes que han participat complementin els coneixements que tenen sobre la puntuació a partir del nivell de cada alumne/a. Aquesta proposta d'atendre la diversitat cognitiva té la finalitat de fer-los progressar des de la interacció social de la zona de coneixement proper descrita per Vigostki (1988). La seva proposta està basada en la interacció discursiva, la cooperació entre companys i l'adquisició d'estratègies procedimentals. La concreció de l'esmentada proposta consisteix en dialogar i compartir entre alumnes com usen la puntuació, com decideixen quan han de posar un punt, explorar, en alguns textos, els diferents signes de puntuació, usar una convenció diferent per assenyalar qui és el que parla en el text, convertir el text llegit en una història, emprar els recursos dels còmics que solen ser molt familiars als alumnes i compartir les diverses experiències d'emprar els diversos signes de puntuació amb el grup-classe i, per últim, fer una recollida d'exemples per poder consultar-los, en cas de dubte.

Un plantejament, totalment, diferent fonamenta l'estudi de Martens i Goodman (1979) en un treball d'exploració a l'entorn d'inventar marques de puntuació segons el significat. Aquestes autores tenen la intenció de mostrar que els infants reconeixen la complexitat de la relació entre el llenguatge oral i el llenguatge escrit. Així mateix, la manera innovadora d'explorar la puntuació a partir de la relació entre les marques convencionals i les marques creades en textos elaborats en situacions d'ús real. L'estudi està fet amb alumnes anglesos de 8 anys.

Aquestes autores, Martens i Goodman, proposen als alumnes que inventin marques i signes simbòlics per representar emocions, sentiments i estats d'excitació, avorriment, ràbia, tristesa, preocupació i d'altres. Els alumnes exploren com representar-les i els límits dels signes convencionals. En les produccions estudiades en aquesta recerca apareix la tristesa per expressar el seu estat d'ànim, el nen comunica la mort del seu gos. Una nena, en una felicitació, a la seva mare remarca el seu amor amb cors. Altres alumnes usen les marques d'exclamació invertides per expressar sorpresa. Altres marques són fetes amb la finalitat d'incrementar el volum de veu, tracen una ratlla llarga sobre les paraules que han de rebre l'augment de volum, un altre assenyalen amb fletxes la velocitat amb què imagina que ha de transcórrer l'acció. Aquesta manera d'emprar marques gràfiques prioritza el contingut textual. És una manera de comunicar els estats d'ànim que els infants no acostumen expressar per la seva obvietat, com assenyalen Tolchinsky (1992).

Les autores mostren els avantatges d'emprar la puntuació d'una manera activa en comptes de passiva. Segons elles, aquests exemples il·luminen el desenvolupament cognitiu i la comprensió de les regles, així com les situacions en què poden o no poden ser aplicades. Les autores d'aquest estudi conclouen que, per entendre i per desenvolupar els diferents aspectes de puntuar, els infants necessiten temps i moltíssimes experiències i oportunitats d'estar immersos en bons models de textos de lectura i d'escriptura i en situacions autèntiques d'emprar la llengua escrita funcionalment.

Com a cloenda de la presentació d'estudis de recerca de la puntuació, presentem un estudi diferent dels anteriors. Aquest està, totalment, focalitzat en els missatges discursius que emeten els ensenyants i reben els alumnes quan fan una classe frontal, és a dir, en la interacció entre ensenyant/alumne/a. Aquest estudi és pertinent al marc teòric d'aquest treball perquè examina la seqüència discursiva d'ensenyament-aprenentatge de l'ús de la puntuació.

El currículum britànic i el currículum català suggereixen que els nens i les nenes als 7 anys facin servir les marques de delimitació de la frase, la majúscula en inici de frase i el punt com a marca d'acabament de la frase. Arthur (1996) es pregunta quins coneixements implica el domini d'usar-les adequadament. Considera que l'ús d'aquestes marques gràfiques comporta: en primer lloc, a) entendre les característiques i propietats d'una frase i en segon lloc, b) aprendre a escriure les frases amb els signes delimitatius la majúscula de l'inici i el punt de l'acabament.

Arthur (1996) realitza el seguiment, durant el període d'un any, de dos grups de nens i nenes de 5, 6 i 7 anys i dels seus mestres en activitats d'ensenyament-

aprenentatge de l'escriptura. Els textos eren notícies que els mestres escrivien a la pissarra amb la interacció dels alumnes. De les anàlisis dels materials transcrits, Arthur focalitza l'anàlisi en l'exploració de les instruccions discursives i es planteja una sèrie de preguntes: 1) Quin és el propòsit de l'activitat? 2) Quin és el propòsit de les explicacions donades? 3) Quines explicacions no són donades? 4) Quins coneixements assumeix el mestre que tenen els infants? I 5) Que saben els infants de la puntuació abans i després de l'activitat?

Aquest autor exposa que, en els dos grups, els ensenyants solen emfasitzar els aspectes convencionals de l'escriptura, no tenint en compte el contingut ni el sentit del text. En general, la verbalització de la norma, per part dels infants, no implica l'ús de les marques de delimitació de la frase. Categoritza els motius perquè algunes explicacions no són donades en quatre categories: 1) el mestre pensa que els infants ja ho saben; 2) el mestre considera que l'explicació és massa complexa perquè la puguin entendre els infants; 3) el mestre no considera important que els infants ho entenguin correctament perquè el sistema de puntuar ha de ser construït pels infants (com si els aprenentatges que es construeixen no haguessin de ser ensenyats); i 4) el mestre no havia rebut mai cap explicació al respecte. Considera la dicotomia de respostes que produeixen l'evitació d'explicacions en ja ho saben/és massa complex, no és important/no havia rebut explicacions.

Arthur (1996) divergeix de Ferreiro (1996) qui analitza les dificultats que tenen els infants per introduir puntuació en els textos; exposa que les marques gràfiques que acompanyen a les grafies són durant un temps observades sense arribar a ser observables, per falta d'un esquema interpretatiu del sistema de la puntuació. En canvi, Arthur considera que l'assimilació de l'ús, per part dels infants, prové de la interacció entre el text llegit, el text escrit, les instruccions i explicacions dels ensenyants i els exercicis per practicar i comprendre l'esmentat sistema de signes de puntuació.

En paraules d'Arthur (1996:93) la puntuació no és apresada en un buit; no és inventada del no res. Els infants, per desenvolupar les dades sobre el coneixement de la puntuació, tenen moltes maneres de fer-ho: veuen i observen les marques en material imprès, els ensenyants usen el sistema de puntuació i posen exemples, senten parlar de la puntuació als companys de classe, reben instruccions explícites en els materials de treball. Segons aquesta autora cal destacar que el coneixement de la puntuació que els infants desenvolupen és el resultat de la trobada en la seva ment amb tota la varietat d'experiències esmentades. Ella proposa ensenyar-la amb tota la seva complexitat i donar més importància a les idees que, de fet, són el contingut del text.

En resum, els estudis presentats mostren l'apropiació dels distints signes de puntuació en les distintes fases, des de la indiferenciació en els nivells inicials de l'escriptura ja que interpreten les marques gràfiques com si fossin grafies a la distinció entre els signes de puntuació de les grafies pròpiament dites. Els signes més usats són el punt i la coma; els avantatges de crear noves marques gràfiques per representar i expressar emocions amb la finalitat de comprendre amb més profunditat la relació del contingut textual i la relació amb els signes del sistema de puntuar; el suggeriment de prioritzar el contingut de les composicions textuales sobre les formes convencionals de l'escriptura, així com avaluar la puntuació en els textos per tenir un instrument de recerca, per últim, la importància que les instruccions discursives dels ensenyants atenguin els aspectes cognitius i organitzatius del sistema de puntuació per crear els esquemes cognitius necessaris.

Creiem que, generalment, una de les maneres d'introduir l'avaluació-correcció de la puntuació en un text és la relectura del mateix text en veu alta, per part de l'ensenyant o de l'alumne, per poder fer-ne la recepció del missatge, però cal destacar que, en les primeres edats, segons Ferreiro (1996:157) el desglossament de funcions que es donen entre els rols de productor del text i de receptor suposa una impossibilitat de descentració difícil a qualsevol edat, però més particularment en infants de 7 a 9 anys; encara estan massa preocupats amb d'altres aspectes de l'escriptura: l'elecció lèxica, l'ortografia de les paraules i, inclús, aspectes concrets dels aspectes gràfics. La dificultat dels aspectes gràfics, especialment, l'ús de l'apòstrof en relació a la majúscula i el traç d'algunes de les majúscules els podem constatar en l'apartat 5.6.2.

Podem assegurar que les lectures sobre aquest tema ens menen a constatar l'existència de pocs estudis que tractin com els infants aprenen a puntuar i com aprenen què és una frase. Una frase, per als nens, potser, és una idea, una opinió o un pensament, o potser, els infants tenen una altra paraula per denominar la frase que els ensenyants encara no en tenim notícia. En el nostre itinerari sobre els temes de recerca de la puntuació, no n'hem trobat cap que tracti com els infants relacionen la majúscula d'inici de frase o de text i el puntema del punt demarcatiu.

2.2.9. Apropiació de la segmentació de mots

En l'apartat anterior, hem presentat l'apropiació dels signes de puntuació que requereixen la presència d'una marca gràfica i en aquest apartat, presentem el que requereix, l'absència de la marca gràfica, l'espai en blanc que delimita les paraules.

La noció de paraula gràfica depèn de cada llengua, com podem constatar la llengua catalana emprà guionets i apòstrofs per unir pronoms enclítics al verb. Per exemple: *dóna'm la llibreta*, *dóna-me-la*, en els dos exemples el pronom ('m, -me) és el mateix pronom, fa la mateixa funció, però en el primer cas hi ha l'elisió d'una vocal, fet que requereix l'apòstrof. En el segon cas, la unió es realitza mitjançant guionets i, en ambdós casos, el pronom és una paraula gràfica amb el mateix significat. Això comporta que la paraula gràfica, generalment, es realitza mitjançant un seguit de grafies agrupades entre espais en blanc, tot i que té les seves excepcions.

Parkes (1992) suggereix que les convencions de separació de paraula i de frases funcionen interrelacionades, seguint a Parkes, autors i autores de treballs de recerca de l'estudi de l'evolució de l'escriptura es plantegen que l'espai en blanc és un puntema que funciona com a marca delimitativa. De fet, tant la majúscula en funció demarcativa d'inici de frase, el punt en les distintes manifestacions i l'espai en blanc compleixen la mateixa funció: delimitar unitats textuais de distintes categories.

En aquest apartat, presentem distintes investigacions que han estudiat abastament els diferents criteris que contribueixen a determinar com els infants es fan seus els distintes aspectes que els duen a realitzar i a distingir entre les distintes segmentacions que els condueixen a prendre decisions per poder arribar a la segmentació de les paraules gràfiques.

2.2.9.1. La segmentació de paraules: aspectes influents

En un estudi recent Tolchinsky i Cinta (2001) observen el desenvolupament de l'escriptura inicial en infants de 5-7 anys de llengua castellana, en una diversitat de tasques d'escriptura, concretament, tres classes de textos: 1) una reescriptura narrativa d'una fàbula, 2) frases d'escriptura espontània i 3) frases dictades per un ensenyant per poder contrastar el tipus de segmentació en cada producció. El corpus de les dades pertany a l'estudi dirigit per Cintas (Cintas, Jakubowicz i Tolchinsky, 1997).

En les narratives escrites es proposen contrastar la influència de la distribució del text, ja que aquestes solen aparèixer en línies llargues d'escriptura sense segmentacions, excepte per al nom dels protagonistes, els quals solen aparèixer amb espais en blanc als dos costats del nom, Sandbank (2001). Per això, contraposen el text d'una fàbula la distribució de la qual correspon a una llista de paraules en comptes d'una línia llarga pròpia de la narrativa escrita. El tipus d'organització de l'escriptura és sil·làbica alfabètica. La majoria de segmentacions

tenen cinc lletres, per tant, aquest tipus de generar els espais en blanc podria correspondre a la hipòtesi de quantitat mínima i de variabilitat mínima. Però l'escriptura del dictat arriba a una escriptura lligada de 16 grafies sense segmentació. El contrast entre els dos tipus de text fa veure que l'escriptura està focalitzada en la correspondència so-grafia.

La distinció de la influència de la categoria de la paraula en l'efecte de determinar espais en blanc ha estat presentada en l'estudi de Ferreiro i Pontecorvo (1996), aquestes autores, estudien l'evolució de la segmentació de paraules en tres llengües: italià, portuguès i castellà. El corpus fou extret de la reescriptura d'un conte tradicional, la Caputxeta Vermella. Els participants eren alumnes de 2n. i 3r. Els criteris metodològics emprats en l'anàlisi de les dades foren el tipus de script utilitzat, grafia lligada o grafia d'impremta, i l'ordre de la hiposegmentació segons la direccionalitat de l'escriptura, d'esquerra a dreta.

Primer, definim hiposegmentació, com el seu nom indica el prefix hipo significa en grau deficient i segmentar vol dir dividir en unitats discretes, és a dir, en unitats fonogràfiques (grafemes) per tant hiposegmentació és la unió de distintes unitats gràfiques agrupades. Veiem-ne un exemple: *Unanena correpelpati*. Així mateix, definim hipersegmentació, com el prefix hiper significa ultrapassar, la hipersegmentació és la segmentació en unitats inferiors a la paraula gràfica, com en l'exemple: *una ne na cor re pe lpa ti*.

Ferreiro i Pontecorvo (1996) coincideixen amb Cintas, Jakubowicz i Tolchinsky (1997) i assenyalen que la tendència a la hiposegmentació sembla dominar sobre la tendència a la hipersegmentació, qualsevol que sigui la llengua, les tradicions escolars i el tipus de grafia. Ferreiro i Pontecorvo (1996) observen que la major part de les hiposegmentacions apareixen quan queden seqüències aïllades, és a dir, de poques grafies (dos o tres) i, sobretot, quan queda una sola grafia funcionant com a paraula. En els textos de llengua castellana les paraules que ofereixen més ocurrences d'hiposegmentació són les preposicions. De fet, exposen que la preposició més sovintejada és la *a*, seguida de *en* o els articles determinats i indeterminats *el*, *la*, *un* i *y* conjunció. A més de la classe de paraula, també van controlar la influència de la grafia emprada, ja que la conjunció *y* podria grafiar-se com a *i*. Aquest tipus de grafia és menys freqüent que la convencional, però quan apareix aquesta conjunció la probabilitat d'hiposegmentació augmenta, tot i que la categoria de la paraula és la mateixa.

En les mostres d'escriptura (en els textos infantils) de l'Uruguai i Mèxic es verifica la mateixa tendència: la forma gràfica la tendeix a unir-se a un altre segment gràfic amb major freqüència quan és article que quan és pronom clític. Per tant, a igual

seqüència gràfica sembla ser que la categoria de la paraula exerceix una influència determinant per crear els espais en blanc.

El suggeriment de Ferreiro i col·laboradors divergeix de les conclusions realitzades en l'estudi de Cintas, Jakubowicz i Tolchinsky (1997) que assenyalen el context sintàctic com a element d'influència per crear els espais en blanc en comptes de la categoria de la paraula, en l'esmentat estudi, varen voler determinar si existeixen diferències entre la categoria d'alguns elements dependents del context textual o si algunes categories d'elements són problemàtics en relació al tipus de tasca.

Per obtenir el corpus de dades els infants participants escrivien diferents produccions textuais: un text curt que havia estat prèviament llegit en veu alta i també escrivien dos dictats controlats. En els dictats totes les frases tenien pronoms proclítics.

En aquest estudi, les autores varen trobar-se dues troballes sorprenents: la primera, en les frases de dues paraules el resultat més alt de les separacions convencionals foren obtingudes en les frases que el primer element era un determinant; i en les frases que començaven amb un pronom personal o amb un nom propi. La segona troballa fou l'efecte de la llargada de la frase en la marca dels infants en la paraula gràfica. Això els va demostrar que la categoria de la paraula no és suficient per explicar la decisió de separar o de deixar de separar les paraules. Per aprofundir en la interpretació d'aquests resultats varen analitzar els resultats sota la perspectiva de context sintàctic.

Els resultats de l'anàlisi en la comparació de les dues tasques en termes de context sintàctic foren els elements que modifiquen el verb (pronom clític *se*) difereix significativament dels elements del domini nominal (determinants i numerals). Cintas, Jakubowicz i Tolchinsky (1997) suggereixen que més que la categoria de la paraula *per se*; és el context sintàctic que influencia els infants per prendre la decisió de crear els espais en blanc.

Ara bé, els límits de la influència del context sintàctic en la creació d'espais en blanc té un contraexemple respecte a la generalització pel que fa al context verbal. Es tracta d'un text en què l'autor uneix els noms propis als verbs i separa els pronoms dels verbs. L'efecte del context sintàctic provoca tendències d'agrupació que són preferències dels infants que intervenen com a nivells individuals. És difícil establir la correlació gràfica de separació dels distints elements, llevat dels protípics noms propis. Probablement, els infants procedeixen per intuïcions afectats per una diversitat de factors.

En l'estudi de Cintas (1997) la primera troballa sorprenent fou l'efecte del context textual. L'estudi mostra que les consideracions de les marques convencionals de les paraules gràfiques disminueix amb la llargada de la frase i amb la llargada del text. Una possible interpretació és que, en estar ocupats en les correspondències fonogràfiques, perden la pauta de les altres necessitats quan escriuen textos llargs.

En considerar l'efecte de la classe d'escriptura en separar paraules gràfiques en els estudis comparatius de la grafia cursiva lligada, sembla ser que aquest tipus de grafia ofereix més seguretat, doncs, han de controlar la correspondència so-grafia amb l'enllaç de la grafia següent, la segmentació és d'un grup de grafies. La grafia d'impremta separada té la característica que els infants han de dominar dos tipus d'espai el que hi ha entre grafia i grafia i el que segmenta les paraules. En l'estudi esmentat de Ferreiro i Pontecorvo (1996) trobaren més casos d'hiposegmentació en les produccions textuales dels nens mexicans escrites en grafia d'impremta que en les que foren escrites en grafia cursiva.

Els límits del tipus d'escriptura manual en la creació d'espais en blanc, el contraexemple contradiu la generalització exposada o almenys hi posa límits. El text narratiu és escrit en grafia cursiva lligada. Aquesta nena fa les correspondències fonogràfiques en castellà, però en les tres tasques tendeix a la hiposegmentació. En alguns casos, l'absència de separació entre paraules representa la fluïdesa de la llengua parlada. Això es nota quan els infants intenten reproduir les paraules dels personatges en discurs directe i també es nota un canvi en les diferències entre la referència i la part central del text on es concentren algunes de les separacions realitzades. Per tant, un altre aspecte que influeix en la decisió de separar les paraules gràfiques és la funció discursiva.

En resum, les autores d'aquest treball Tolchinsky i Cintas (2001) desvetllen que hi ha uns nivells intermitjos que es manifesten individualment, independentment, que cada factor interactua amb les característiques particulars del sistema d'escriptura en què els infants estan en contacte. Conclouen que el que elles han après és, sobretot, no simplificar la complexitat dels factors que influeixen en cada "pas" de l'aprenentatge de l'escriptura i en considerar justa la influència dels factors fonològics i morfològics en la construcció interna de la paraula gràfica, doncs, en els diferents aspectes implícits en el coneixement de l'acte d'escriure observats, destaquen el contorn d'entonació, els diferents tipus de segmentació sil·làbica, la categoria de la paraula, el context sintàctic, el coneixement de la distribució del text i la funció discursiva són aspectes que modelen el coneixement de la noció de paraules gràfiques en els infants de 5 a 7 anys.

En la nostra investigació, nosaltres també tindrem en compte els diferents tipus de segmentació: hiposegmentació i hipersegmentació pel que fa a la paraula gràfica. Així mateix, tindrem en compte si marquen altres tipus d'unitats suprasedgmentals frase, paràgraf i text amb els signes de puntuació adequats.

2.2.10. El nom propi

El nom propi és una categoria nominal que forma part de les paraules i categories de la gramàtica universal, és a dir, les persones de la majoria de cultures tenen la capacitat de generar-les, doncs, els noms propis comparteixen les mateixes funcions d'anomenar, singularitzar i especificar en les distintes civilitzacions. Ens proposem resumir alguns estudis psicolingüístics que s'han plantejat quan els infants comencen a denominar el nom propi i com se n'apropien.

A la primera pregunta, quan comencen a denominar el nom propi els infants? Macnamara (1986 coincideix amb Nelson (1985) i Hall (1991) que els noms propis estan entre les primeres paraules que denominen els infants. Segons Macnamara els infants poden distingir si un nom és un nom propi o és un nom comú abans de produir els articles indefinits, la qual cosa implica que l'adquisició de les dues categories nominals es realitza de la mateixa manera amb sintagma sense determinant. Pel que fa a l'aprenentatge de les dues categories esmentades, la diferència rau en què els noms propis no es repeteixen com els noms comuns, és a dir, les primeres vegades que un infant diu "botó" toca els botons de la brusa o de la camisa de la persona amb qui està acompanyat, però el nom propi es menciona, al nostre parer, en salutacions, comiats, crits d'atenció, denominació en els enunciats orals ... amb espais de temps variable entre una denominació i una altra. De fet, és una altra manera de repetir el nom, doncs, existeix la repetició de la denominació dels noms propis, especialment, en distintes situacions comunicatives de la vida diària.

En un estudi anterior, el mateix Macnamara (1975) i col·laboradors varen realitzar una investigació per constatar si els infants a partir dels dos anys es poden formar una hipòtesi sintàctica per distingir entre les dues categories nominals. Els participants foren 70 criatures de 17 a 28 mesos. Tots eren fills i filles de pares i mares de parla anglesa i van ser entrevistats individualment a casa seva. Els infants havien d'assenyalar dues nines i dos blocks de fusta un cop havien sentit: "*Aquesta és Zav*" o "*Aquesta és la Zav*".

Els resultats obtinguts evidencien que els infants interpreten una paraula com un nom propi, si aquesta aconsegueix les dues condicions necessàries següents: a) és aplicada a un objecte familiar i b) està sintàcticament marcada com un nom propi.

L'estudi confirma la hipòtesi de Macnamara que els infants a partir dels dos anys poden formar una hipòtesi sintàctica per diferenciar les dues categories nominals amb el prerrequisit que l'objecte cal que sigui conegut. Segons Macnamara (1986) la lògica dels noms propis tant els que tenen el referent present com els que el tenen absent té cinc propietats: 1) els noms propis designen individuals; 2) els noms propis designen individualitats en tots els temps i llocs; 3) la identitat de la individualitat troba el significat de la classe; 4) les classes bàsiques denoten classes superordinades i 5) la referència dels noms propis no estan mediatitzades pel sentit com l'entèn Frege que està explicat en l'apartat 2.4.1.

2.2.10.1. Apropiació del nom propi

A la pregunta, com aprenen els noms propis els infants? A més a més de la promptitud, Macnamara (1986:80) indica que quan els infants comencen a aprendre el llenguatge ja són capaços d'entendre i usar els noms propis com ho fan els adults. Macnamara (1986:84) es va preguntar com els infants poden aprendre la noció d'ostensió d'un nom propi, principalment, perquè el nom propi és desconegut i, a més a més, existeixen trets supersegmentals, els tons de veu que indiquen un nom propi i ajuden a interpretar-lo com a nom propi. Lyons (1963) està d'acord amb Macnamara que l'ostensió (acció de mostrar) es pot considerar necessària en el procés d'adquisició de la llengua. Són exemples d'ostensió: “*Això és una nina*” _ en el cas d'un nom comú_ . “*Mira qui ha vingut! És la Margarida!*” o “*aquesta és la Margarida*”, en el cas d'un nom propi. Els dos exemples del nom propi mostren a l'infant el mateix nom personal, en el primer exemple destaquen els tons de veu i en el segon el pronom demostratiu *aquest/a* fa de suport al nom propi.

Com hem vist en els exemples comentats els infants per apropiat-se del nom propi requereixen el pronom demostratiu *aquest/a*, el qual els fa d'element que dona suport a l'objecte o a la persona, tant aviat com els infants saben un nom propi de la seva llengua, col·locat en un lèxic que inclou moltes característiques o propietats de cada nom en el context de parla: la pronúncia, el significat i de quines paraules pot anar acompanyat. Científicament, a aquestes tres classes de saber se'ls denomina: fonologia, semàntica i sintaxi.

De fet, la semàntica intervé en l'adquisició del llenguatge. Els infants usen les habilitats semàntiques per descobrir una categoria lingüística de noms. Hall (1991/98) coincideix amb Macnamara (1986) que els infants aprenen els noms propis explotant els coneixements implícits semàntics universals. Hall és més explícit que Macnamara, ell suggereix que els infants tenen uns coneixements semàntics que, en sentir una paraula, poden fer una hipòtesi específica del

significat i de la categoria gramatical. A més a més, des del moment que pronuncien el nom d'un objecte o d'una persona Hall (1991) i Macnamara (1986) coincideixen en assegurar que els infants estan apropiant-se de les seves propietats referides a la categoria. Macnamara, també, considera que, tant aviat com els infants fan el reconeixement d'una classe i la distinció d'una sèrie de diferents objectes, estan formant la categoria de la paraula denominada. Això ens mostra que els elements indicadors de la formació de la categoria són la pronunciació del nom, la identificació de la classe, la distinció d'elements que formen un conjunt d'una classe superior i, probablement, es troba implícita la distinció morfològica de gènere.

Hall (1991) es pregunta d'on prové el coneixement semàntic per diferenciar la interpretació que uns noms són comuns i d'altres propis. Aquest autor es va proposar explorar tres condicions relacionades amb els noms propis: 1) classes d'objectes familiars, 2) el nom propi és objecte d'una classe privilegiada, 3) imput de les persones que cuiden els infants. Aquestes tres condicions han estat explorades en distints estudis del seu equip i col·laboradors amb infants de llengua anglesa de 2, 3 i 4 anys.

En aquest estudis els investigadors presenten diverses classes d'objectes familiars (nina, ós de peluix) contrastades amb classes d'objectes desconeguts per als infants. Els resultats mostren que els infants apliquen el nom propi a l'objecte familiar. En canvi, cap dels infants va aplicar un nom propi als objectes desconeguts. Els infants de les edats esmentades no tenen cap dubte en aplicar els noms propis a objectes d'una classe privilegiada: persones de la família, nines, peluixs, animals domèstics. Els infants no admeten que l'objecte desconegut pugui tenir un nom propi, la qual cosa ens indica que les classes de noms que poden rebre un nom propi han de construir-se progressivament. Això es fa ben evident en els resultats de la nostra recerca en l'apartat 5.4.2.3.

Així mateix, en els estudis de Hall (1991) els infants atorguen únicament un objecte per cada nom propi de persona o objecte. Això podria succeir perquè els noms propis es refereixen a objectes únics i aleshores els infants podrien tenir l'expectació que només hi ha un gos anomenat Fido en el món. Aquest fet ens està indicant que encara no han començat a construir el concepte d'extensió per als noms propis, per tant, els infants encara no poden admetre que un nom propi pot tenir diversos posseïdors de la mateixa classe. Si seguim l'exemple del gos exposat per Hall, sembla ser que els infants s'apropien, primer de l'extensió de la classe nominal gos i, posteriorment, de l'extensió del nom del gos, Fido. El mateix procés succeeix amb els noms comuns Piaget (1946) coincideix en Hall en

considerar que els infants atorguen un nom per a cada objecte, Piaget exposa el cas d'una criatura que veu una marieta i en tornar a veure una altra marieta, diu "la marieta" com si aquesta fos la mateixa marieta que havia vist abans. Això ens indica que l'infant encara no ha construït l'extensió de la classe marieta.

Com s'apropien de l'extensió dels noms propis personals no l'hem trobada estudiada en cap dels estudis mencionats. Per això em torno a referir a la meua neboda Blanca. La nena estava mirant i interpretant (parlava en veu alta) algunes pàgines del conte "Els aristogats" i va dir: "*es diu Clara*" _ referint-se al personatge del conte - li deia a la seva germana Clara. La Clara li va preguntar: *com es diu?* La Blanca va contestar: *Clara Vila Pla*, estava dient el nom del personatge del conte que coincideix amb el de la seva germana i també estava dient els cognoms de la germana. Aquesta li va dir: "*La Clara Vila Pla sóc jo*". La Blanca va repetir que el personatge del conte es diu: *Clara Vila Pla*. Per a la Blanca, als 2 anys i 8 mesos, totes *les Clares* que conegui es diuen: *Clara Vila Pla*. Això ens fa adonar que l'apropiació de l'extensió dels noms personals coincideix amb la dels noms comuns descrita per Piaget (1946). M'ha semblat important aportar aquest exemple per la relació amb l'extensió del nom propi, aspecte que analitzem en l'apartat dels components de la categoria de nom propi, 5.7.1., 5.7.2. i 5.7.3.

Pel que fa a l'última condició: quants noms propis pot tenir un objecte? Els infants només accepten un nom propi per objecte, doncs, dos noms propis sobrepassa les expectatives dels infants ja que ells encara no poden ser sensibles a la doble denominació del nom propi. Aquest aspecte també està analitzat en els mateixos apartats que l'extensió del nom propi.

Les relacions sintàctiques que estableixen els noms propis amb d'altres paraules de la frase on apareixen també proporcionen elements formadors de la categoria de nom propi. Segons Macnamara (1986) el nom propi està en relació amb els pronoms deíctics, especialment, "*aquest*" i "*aquesta*" els quals actuen de suport del nom propi en el suport sintàctic. Exemple: "*Aquest és en Pere o aquest nen és en Pere*". Sembla ser que la funció del pronom deíctic és establir el referent present en el context, originant el referent circular proposat per Kripke (1972). Així mateix les paraules que designen una classe bàsica o una classe superordinada també estan relacionades amb el nom propi i actuen de suport per formar la categoria de nom propi. Això ens duu a considerar els aprenentages que fan els infants quan aprenen els noms propis són els següents: els termes o nom dels termes que els fan de suport en la relació sintàctica ja siguin els deíctics demostratius (pronoms o adjectius) o ja siguin els noms de les classes bàsiques (hipònims) i/ els de les classes superordinades (hiperònims).

En resum, les hipòtesis semàntiques i les hipòtesis sintàctiques que fan els infants els permeten distingir i formar les dues categories nominals. Els aspectes componencials de les hipòtesis semàntiques són el significat de la classe al qual pertany, el referent conegut, els posseïdors que pot tenir un nom propi, la denominació única; i els aspectes que pertanyen a les hipòtesis sintàctiques són l'article definit anomenat també de presentació, els deíctics demostratius que fan de suport al nom propi com les distintes classes de nivell bàsic i superordinades que també fan de suport al nom propi.

Com els estudis consultats coincideixen en considerar que els infants comencen a apropiarse de la categoria de nom propi a partir del moment que els infants inicien la denominació de l'objecte o la persona, nosaltres considerarem en la nostra recerca que la majoria de components que formen aquesta categoria, esmentats en els apartats 5.7.1., 5.7.2. i 5.7.3., estan ja desenvolupant-se.

2.2.10.2. El nom propi com a referent

Quin és el referent del pronom *jo*? Macnamara (1986) considera que el referent del pronom *jo* és el propi nom de cada infant i la paraula de classe superordinada *persona*. El mateix autor assegura que el pronom *jo* és similar al nom propi en algunes característiques i en d'altres no. El pronom *jo* és una expressió que denota una individualitat com el nom propi i la interpretació d'ambdós necessita del context per saber a qui ens referim. En canvi, el pronom *jo* és distint del nom propi en què l'expressió de referència depèn de l'usuari a qui denota. En les expressions “*es diu Pere*”, “*es diu Cristina*” existeix una correlació entre els noms propis i els seus posseïdors que no existeix amb el pronom personal de primera persona.

Estem d'acord amb Macnamara, pensem que podem exemplificar que el referent del pronom *jo* és el nom propi de cadascú amb un exemple viscut en el medi familiar de l'experimentadora. Observo alguns dels aprenentatges verbals fets per la meva neboda Blanca per apropiarse del pronom *jo*, quan la Blanca va començar a construir frases, deia: “*La Blanca té gana*”, “*la Blanca va al mercat*”. Com veiem en comptes d'emprar el pronom *jo*, la Blanca anomena el seu propi nom, és a dir, el seu nom és el referent del seu propi nom. Al cap de dos mesos, la Blanca m'explica: “*Un dia la Blanca plorava, plorava i plorava*”. Aquesta frase ja presenta una locució temporal, el verb en pretèrit imperfecte i la repetició verbal per denotar la intensitat de l'acció. Puc constatar que la Blanca està construint, com és natural, l'adquisició dels deíctics temporals corresponents a l'adverbi i al verb i segueix mencionant el seu nom en comptes del pronom *jo*.

Quan la Blanca té 30 mesos va començar a dir: “*Jo sola*”. Diu el pronom *jo* amb l’elisió del verb. Un vespre, en acabar d’explicar-li el conte d’abans d’anar a dormir, la Blanca no vol pujar a l’habitació i diu, per convèncer a la seva mare: “*Ara jo /jo explico/ explico el conte / jo explico el conte*”. En aquesta producció oral, la Blanca fa un encadenament de frases juxtaposades. La primera i la segona tenen dues paraules; la tercera en té tres i la quarta ja té les quatre paraules que formen la frase. En considerar la categoria de les paraules, m’adono que l’última paraula de la primera frase és el pronom *jo* i és la primera paraula de la segona frase, el pronom *jo* no hi és a la tercera frase i en la quarta frase ja apareixen el SN (*jo*) i el SV (*explico el conte*).

Penso que durant el temps que la Blanca deia Blanca per referir-se a ella mateixa, el seu nom li estava fent de referent del seu propi nom com he mencionat anteriorment, quan el procés estava en una fase d’apropiació avançada, aleshores el seu nom, *Blanca*, fa de referent al pronom *jo*, doncs, el propi nom i el pronom *jo* estan en relació paradigmàtica amb el propi nom, és a dir, tenen la mateixa funció sintàctica; ambdós són el subjecte de la frase. A més a més, la Blanca va haver d’adonar-se que podia referir-se a ella mateixa amb una altra paraula que no fos el seu propi nom, ja que aquest pronom és una expressió referencial com ho és el propi nom.

Així mateix, quan un infant arriba a entendre l’enunciat de “*jo sóc x*”, el pronom *jo* és el referent del nom d’un mateix, és a dir, s’estableix un referent circular en termes de Kripke (1975) entre la classe pronominal que dóna suport al nom propi com succeeix amb les altres classes d’ordre bàsic “*jo sóc cuiner*” en el cas que estiguin jugant, per posar un exemple. En l’exemple “*la Rosa és una nena*”, nena és el nom d’una classe d’ordre bàsic que dóna suport al nom propi, segons Macnamara (1986).

En resum, la classe d’ordre bàsic i el pronom *jo* proporcionen el principi d’identitat al nom propi. El nom propi és el referent del nom personal d’un mateix i del pronom *jo*. Tant el propi nom com el pronom tenen el mateix referent: el propi nom de cada infant.

Nosaltres, en la nostra recerca, estudiem el referent del nom com un dels aspectes que componen la categoria de nom propi. Ens referim al nom propi com a referent del pronom *jo*, perquè el pronom *jo* és una categoria que pertany a l’organització jeràrquica del llenguatge, així com el nom de *persona*. Com podem comprovar en l’apartat 5.4., algunes paraules relacionades amb la de *persona* han estat assenyalades com si aquestes fossin noms propis. Com els infants aprenen alguns

termes referits a classes bàsiques correspon als aspectes metalingüístics que tractem a continuació.

2.2.11. Aspectes metalingüístics

Definim com a aspectes metalingüístics alguns termes que tenen la funció de referir-se a d'altres termes del llenguatge, és a dir, termes que serveixen per referir-se als enunciats emesos per clarificar-los, ampliar-los, comentar-los, repetir-los i pronunciar-los novament, la qual cosa ens porta a considerar estudis que s'han plantejat com els infants entenen alguns termes.

Ens centrem, d'una banda, en els estudis de l'aprenentatge de la denominació de termes considerats metalingüístics, ja que serveixen per fer més opac el llenguatge. Ens referim al terme "*nom*" per designar oralment la relació entre el nom propi i els seus posseïdors (el meu nom és Montserrat) i, de l'altra, el mateix terme "*nom*" i les expressions "*es diu*" i "*s'anomena*".

Macnamara (1986) va observar com el seu fill Kieran als dinou mesos, emprava el terme "*nom*" per primera vegada, responent correctament quan li preguntaven per noms de persones, inclòs el seu. A més a més, preguntava pels noms de la família. Macnamara exposa que el terme "*nom*" denota una classe relacional entre el nom propi i els seus posseïdors. El terme "*nom*" pertany a una classe de nivell bàsic. El mateix autor es pregunta com els infants aprenen les classes en general. Ell exposa que sembla ser que, principalment, els infants aprenen les classes per ostensió (mostrar) els membres de la classe. Això pressuposa construir la classe de cada objecte i diferenciar-les entre si. En el nostre treball, en l'apartat 5.4 podem observar la gradació progressiva de termes que empren els infants per passar d'una classe de nivell bàsic a una classe de nivell superordinat (auto, cotxe, autobús són classes d'ordre bàsic independents però entre elles són cohipònims ja que els tres termes són vehicles).

Alguns estudis s'han proposat indagar com els infants interpreten algunes denominacions i expressions. Concretament, Ferreiro i Vernon (1992) varen explorar quins termes metalingüístics, "*paraula*" i "*nom*" l'expressió "*es diu*" / "*s'anomena*" són més entenedors per als infants mexicans de 4 i 5 anys. Aquestes autores, en un estudi sobre el lèxic metalingüístic, es varen plantejar dues preguntes: a) sabem que el terme "*paraula*" és de difícil comprensió per als infants de 4 i 5 anys. Tenen ells algun altre terme per referir-s'hi? b) Quins efectes s'obtenen en incorporar la possibilitat d'escriure tant amb objectes com sense objectes?. Tots els infants participants varen ser entrevistats individualment segons el mètode clínic-crític. Les entrevistes es realitzaren en una sala pròxima a l'aula.

Els resultats d'aquest estudi indiquen que “*es diu*” i “*nom*” són termes d'ús espontani i de fàcil comprensió per als infants, però el terme “*paraula*” és estranya la terminologia infantil i, per tant, difícil d'usar oralment i de definir pels infants. Tanmateix, la distinció entre oral/escriptura passa entre la dicotomia “*es diu*” un elefant en la llengua parlada i el “*nom*” en la llengua escrita (elefant). Aquestes dades coincideixen amb les de Papandropolou (1980) qui va investigar què és una paraula amb infants anglesos de 4 a 9 anys. Aquesta autora va fer la troballa que abans dels 6-7 anys els infants necessiten els referents presents per poder-los explicitar.

Retornen a l'estudi de Ferreiro i Vernon (1992) exposen que quan l'entrevistadora preguntava quins noms coneixien? Alguns infants contestaven una llista de noms propis personals i d'altres, de noms comuns. Ferreiro i Vernon asseguren que “*nom*” es refereix, principalment, als noms propis; “*es diu*” es refereix al nom comú i “*paraula*” tant pot ser el nom de grafies com el nom de verbs referits oralment. En un estudi posterior Ferreiro (1996: 52) indica que el terme “*nom*” té un referent més consensuat als 4-5 anys, en les etapes presil·làbica i sil·làbica de l'escriptura, en la sil·làbica el terme “*nom*” remet a sèries de grafies interpretables. A partir de l'etapa sil·làbica, les paraules són considerades noms pels infants d'aquesta edat. Es tracta d'una escriptura de noms coincideixen en assegurar (Ferreiro i Teberosky) (1979), Ferreiro i Vernon (1992), Tolchinsky i Levin (1992 i Ferreiro (1996)).

En resum, el terme nom pertany a una classe de nivell bàsic que posa en relació el nom propi amb el referent. Així mateix, la comprensió i l'expressió de nom és fàcil per als infants tant en la llengua parlada com en la llengua escrita. Com en la nostra recerca analitzem els resultats de produccions orals i escrites, per això hem considerat els termes metalingüístics que els són més entenedors als infants d'aquestes edats. Amb aquestes consideracions tanquem l'apartat dels aspectes psicolingüístics.

2.3: CURRÍCULUMS I DIDÀCTICA

En aquest apartat, comentem els principis generals dels últims tres currículums: el de la Llei d'Educació General Bàsica, el dels Plans Renovats i el de la Llei Orgànica General d'Educació Secundària pel que fa a l'aspecte gràfic (usos de la majúscula i signes de puntuació que s'hi relacionen) objecte d'estudi d'aquest treball. Primer, ens referim als currículums des d'una perspectiva històrica, a la didàctica i a la metodologia el com i quan s'ensenya.

2.3.1. Els currículums

2.3.1.1. Perspectiva històrica

La Llei d'Educació General Bàsica que entrà en vigència l'any 1970 era obligatòria a partir dels 6 anys, el Currículum plantejava un marc general de les àrees amb objectius generals operatius per poder avaluar l'activitat en el mateix objectiu, objectius específics, orientacions didàctiques i avaluació. Pel que fa al tractament de l'escriptura proposava, "l'adquisició dels mecanismes d'escriptura cal fer-se simultàneament i paral·lelament a la lectura en frases i textos sempre significatius". Pel que fa al treball sistemàtic d'ortografia, proposava una aproximació gradual "en íntima relació amb la lectura i l'escriptura, les paraules sempre integrades en un context i calia evitar la presentació d'errades". S'insisteix en què l'alumne ha d'aconseguir uns resultats correctes, l'enfocament psicopedagògic està totalment focalitzat en el resultat final i s'omet el procés d'aprenentatge.

L'objectiu específic del treball sistemàtic era concretament:

∞ Domini ortogràfic (equivalent al vocabulari lector de cada nivell)

Indubtablement, la lectura és una de les maneres d'interactuar l'alumne amb el text escrit, però sembla ésser que la fluïdesa lectora porta aparellada l'adquisició del vocabulari i té un procés d'apropiació bastant diferenciat del procés de l'escriptura. De fet, aquest enfocament tan general va canviar amb "los Programas Renovados" d'Ordre Ministerial del 17 de gener de 1981, que va oferir un marc més específic i determinant però va continuar mantenint els mateixos requisits psicopedagògics: evitació de l'error en el resultat final i omissió del procés de construcció dels coneixements.

En "Los Programas Renovados de Ciclo Inicial" de l'any 1982 fan especial èmfasi en les matèries instrumentals: la lectura, l'escriptura i el càlcul. La importància de

l'alfabetització es manifesta en les activitats de suport i de reforç per a tots els infants que presentin dificultats en les àrees de Llengua i de Matemàtiques. L'objectiu principal d'aquestes matèries és evitar l'error abans que l'alumne el faci, aquest rep el nom d'ensenyament preventiu.

En el Cicle Inicial continua l'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia integrada en un context textual, però hi ha una ampliació dels objectius generals, els que es manifesten en l'anomenat nivell bàsic de referència, els actuals coneixements previs. A més a més, els objectius específics opcionals per a l'alumnat més avançat. La varietat d'objectius està destinada a l'atenció més individualitzada de l'alumnat. En el currículum de primer curs del Cicle Mitjà consten els objectius següents, referim el nombre dels objectius com consten en el document que comentem.

∞2.7 Aconseguir en la producció de textos, la correcció ortogràfica de qualsevol paraula que estigui regida per alguna de les següents regles:

- Ús de majúscules

∞2.8 Emprar, adequadament, els signes de puntuació: punt, interrogació i d'admiració.

Tot seguit, oferien un gran ventall d'activitats suggerides que també es podien trobar en els llibres de text i en els materials didàctics adaptats al Pla Renovat que van aparèixer el curs 1982-83, principalment, en les guies didàctiques.

Podem observar que en el Pla Renovat de 1982 es comencen a dibuixar els grans eixos psicopedagògics del sistema actual: a) l'atenció a la diversitat de l'alumnat, b) els coneixements previs, c) l'aprenentatge significatiu, d) la importància de les matèries instrumentals, especialment, la lectura i l'escriptura i e) l'avaluació continuada. Aquests aspectes estan integrats tots ells en la L.O.G.S.E., la llei vigent d'Educació. Però cal remarcar que la diferència rau en la concepció de l'error i en l'omissió del procés d'aprenentatge. La primera proposta psicopedagògica estava fonamentada en el conductisme, l'error no era admès com a part integrant del procés d'apropiació del sistema notacional alfabètic com succeix en la proposta del currículum actual.

2.3.2. Aspectes didàctics del Currículum actual

Com els resultats d'aquest treball estan relacionats amb l'apropiació d'alguns dels aspectes gràfics del sistema notacional d'escriptura. Considerem important el moment de la introducció i com són realitzats; el quan i el com de les unitats de

programació. Un aspecte important de la didàctica és introduir i realitzar les activitats d'ensenyament-aprenentatge quan els alumnes poden processar els continguts d'aquestes. Per aquesta raó, incloem aquest apartat.

2.3.2.1. Anàlisi i comentari del Disseny Curricular

En el marc del Disseny Curricular es demana en la categoria de continguts procedimentals de l'àrea de Llengua i literatura catalana de Cicle Inicial, corresponents al primer nivell de concreció, un ampli domini de l'escriptura convencional.

Relacionem els continguts procedimentals que tenen relació amb l'aprendre a escriure i, especialment, alguns de la gramàtica normativa per la seva connexió i relació amb els signes de puntuació i l'ús de la majúscula en les dues funcions: demarcativa i distintiva.

Continguts de Procediments

∞ Comprensió i expressió escrita

- Domini del codi escrit: aprenentatge de la lectura i de l'escriptura.
- Ús de les frases: enunciativa, interrogativa i admirativa
- Ús de les normes ortogràfiques bàsiques: majúscules d'inici de frase i noms de persones.

Continguts de Fets, conceptes i sistemes conceptuals

∞ Llengua escrita

- Elements de la llengua escrita: lletra, paraula i frase

∞ Gramàtica

- Els diversos sentits d'una frase oral o escrita amb diferents entonacions o signes de puntuació

Tots els coneixements del Currículum s'han de relacionar amb l'edat dels escolars, per tant, el primer enunciat domini del codi escrit cal situar-lo en les produccions primerenques dels infants. Tot i així, en el treball sistemàtic de la llengua, la

metodologia recomanada és partint sempre d'un text, ja sigui paraula, frase o text, per tant, trobem especificats el repertori d'usos que han de dur-se a la pràctica. És el cas dels usos de les majúscules (inici de text, començament de frase i noms de persones) i d'alguns dels signes de puntuació en la doble vessant, reconeixement, entonació i ritme en la lectura; i ús en activitats sistemàtiques, és a dir, exercicis per adquirir la pràctica d'emprar la marca gràfica dels signes de puntuació, exclusivament, les marques relacionades amb els tres tipus de frases proposades. Un altre tipus d'ús a considerar és l'ús de les majúscules i dels signes de puntuació en produccions d'escriptura espontània com és el relat de fets i vivències de cada infant i en produccions espontànies de contes de caire tradicional o realista, així com d'altre tipus de produccions discursives.

Ens sembla importat considerar la quantitat d'orto ó grafia que han de fer a les primeres edats i potser és qüestionable, fins i tot, si han d'arribar a fer ortografia als 6 anys. Així mateix, un altre aspecte a considerar és si la paraula escrita es pot adquirir amb una metodologia basada en la presentació grafemes d'un a un, fet que es presenta en un llistat de paraules en què predomina una grafia determinada (sabata, botella, botiguera, cabàs) o amb el text o bé cal una metodologia que permeti la interacció i combinació del text, el tot, principalment, de frases o de grafies, paraules, les parts.

Les consideracions anteriors serien innecessàries, si no fos que el desglossament dels continguts i la interpretació per seqüenciar-los pot tenir diverses lectures. La interpretació del Currículum, especialment, en els continguts conceptuals, allò que Ferreiro (1996:131) denomina la visió additiva de l'escola, el fet d'anar incorporant elements, primer la lletra, seguida de la paraula i de la frase; hi introdueix elements com la majúscula i el punt, des ó contextualitzats, ja que tant la majúscula com el punt amb el doble valor (punt intertextual i punt final de paràgraf o de text) estan en relació amb tot el text ja sigui frase, conjunt de frases o un text estructurat com pot ser una carta. En el primer nivell, el text pot ser d'una extensió mínima una paraula o una frase, però no deixa de ser un text significatiu amb sentit global.

Els infants han de poder interactuar i elaborar els seus coneixements d'aprenentatge des de la manipulació directa amb els textos observats, interpretats i llegits (cartells, notes, llistes, postals, cartes de situacions d'ús real), embarbussaments, endevinalles i contes provinents de models autoritzats per passar a la pròpia producció de textos escrits des de la perspectiva de la utilitat i de la comunicació.

En l'apartat corresponent a la gramàtica, el Currículum demana relacionar i introduir aspectes propis de la llengua parlada: els tres principals sentits de la frase (enunciativa, interrogativa i admirativa) a la llengua llegida i a l'escripta.

En el quadre nº. 3, comparem el tractament de l'ortografia del Cicle Inicial i del Mitjà per contrastar la continuïtat o el canvi d'enfocament en el Cicle Inicial.

QUADRE N°. 3: comparació entre els tres Plans d'Estudi

Educació General Bàsica	Plans Renovats	L.O.G.S.E.
C.I ortografia integrada	C.I ortografia integrada	C.I.ortografia integrada més sistematització
C.M.ortografia normativa	C.M. ortografia normativa	C.M. ortografia normativa

En contrastar els Currículums de l'Educació General Bàsica, el dels Plans Renovats i el Disseny Curricular actual podem observar que es manté la metodologia de l'ortografia integrada en els textos. La introducció de les normes convencionals del sistema d'escriptura: la majúscula i els signes de puntuació figuren un curs més aviat, el segon curs del Cicle Inicial.

Ressaltem que la introducció de la sistematització de la llengua, cal afegir-la a l'ortografia integrada en un context textual perquè la sistematització també inclou el lèxic i la gramàtica, a més de l'ortografia. De tota manera, igualment, continuen constant en el primer curs del Cicle Mitjà en els tres Currículums. Com l'enfocament psicopedagògic de la L.O.G.S.E es centra en el procés d'ensenyament-aprenentatge i en la incorporació de l'avaluació/correcció durant el procés d'aprenentatge.

En resum, si els infants als 6 i 7 anys no introdueixen les majúscules amb regularitat ni les marques de puntuació a les seves produccions espontànies, cal pensar que no és l'edat adequada per aprendre-les o bé que la metodologia emprada no és la més adient, ja que, en la llengua parlada, no existeix correspondència amb la llengua escrita pels aspectes gràfics. Per aquest motiu, l'objectiu de l'ensenyament aprenentatge de l'ús d'aquests aspectes gràfics hauria d'incloure el procés dels esquemes corresponents.

2.3.3. Ensenyament-aprenentatge de la puntuació i de la majúscula

En els apartats precedents, hem comentat els objectius procedimentals i conceptuals de la convenció normativa dels usos de la majúscula i de les marques de puntuació, dels tres últims plans d'ensenyament.

L'objectiu fonamental d'aquest apartat és considerar el tercer nivell de concreció del Disseny Curricular, és a dir, la programació que, habitualment, es desenvolupa en les aules, en els continguts que explorem en la nostra recerca, ja que els infants de 5 anys encara no han estat exposats a l'ensenyament formal dels aspectes que explorem i, en canvi, alguns ja tenen alguns coneixements de l'ús de la majúscula en els noms propis personals i en les produccions discursives. El segon objectiu és considerar els diferents models d'instrucció que reben els infants de 6-7 anys envers els ensenyaments formals de l'ús dels signes de puntuació i de l'ús de la majúscula en el nom propi per detectar la relació entre instrucció i recepció en el capítol de resultats de la recerca.

El projecte educatiu de cada centre completa i desplega el currículum establert pel Govern de la Generalitat de Catalunya. En el currículum s'estableix allò que pot ser objecte d'aprenentatge i permet que els equips docents, d'acord amb les característiques del seu alumnat, en facin adaptacions que s'adeqüin als seus grups en funció de les necessitats específiques, tenint present la finalitat última de les funcions escolars.

Com indica el Disseny Curricular l'ús de la puntuació i de la majúscula és un objectiu terminal que han d'haver assolit els alumnes en finalitzar l'Educació Primària. Cada centre determina, en els seus objectius del segon nivell de concreció, el nivell prescriptiu que pot aconseguir el seu alumnat, assegurant-se que arribaran als mínims fixats en acabar l'etapa.

Els equips docents de cada nivell programa els objectius del tercer nivell de concreció, seguint les bases psicopedagògiques adients a l'edat, així com la metodologia descrita en els objectius didàctics, tenint present la seqüenciació dels tres tipus de continguts prescrits, tot respectant els criteris de l'aprenentatge significatiu. Això consisteix, bàsicament, a establir una ordenació dels elements de la seqüència procedint dels elements més generals de la seqüència al més detallat i del més simple al més complex. En aquest nivell, el tractament global i integrador de l'àrea de Llengua es pot concretar mitjançant una organització interdisciplinària de la programació.

2.3.3.1. La programació

Les unitats de programació de l'ús de la puntuació i de la majúscula no tenen una temporalització fixa en el nivell inicial del desenvolupament de l'escriptura. En els primers cursos de l'Educació Infantil es demana començar a escriure d'una manera entenedora que faciliti la comunicació d'allò que es comunica, independentment del tipus de lletra i de les convencions normatives de l'escriptura.

A primer nivell de Cicle Inicial, en la programació del tercer nivell de concreció en els objectius de Fets i conceptes s'introdueix la frase, els diversos mots d'una frase i els diversos sentits de la frase oral o escrita amb diferents entonacions o signes de puntuació. Això implica fer-ne una lectura expressiva, adaptada a les pauses sintàctiques del text, també implica la denominació específica del signes de puntuació per tenir, potser, una interpretació compartida entre ensenyants i alumnes i l'aplicació d'aquests últims a les seves produccions escrites ja siguin espontànies o dirigides.

Pensem que, en els inicis de l'acte lector, costa que els infants puguin realitzar adequadament l'entonació de les frases proposades en contes populars. Tot i que això no implica desestimar la proposta, sinó que en els inicis els infants poden fer-ho en textos adaptats que tinguin, principalment, onomatopeies, exclamacions de dolor sorpresa ... en preguntes curtes, és a dir, en enunciats de poca extensió, però que són molt expressius i permeten que els infants explorin la puntuació d'aquest tipus de frase. També es pot seleccionar el fragment d'un conte amb les marques d'interrogació i/o d'exclamació per fer-ne una exploració, què passaria si es perdessin alguns signes de puntuació, es podria interpretar el text de la mateixa manera.

Pel que fa a l'ús dels signes de puntuació, creiem que es pot considerar un tempteig per reconèixer els límits de les unitats textuais, establir-los mitjançant el sentit de la frase; més endavant fer-ne un ús particular per assenyalar emocions i situacions que es poden considerar pròpies de l'apropiació dels signes de puntuació, així com fer tasques de revisió amb la voluntat de fer-los visible als infants de 6-8 anys.

En els objectius procedimentals i actitudinals del primer curs s'introdueix el traç d'algunes grafies cursives en majúscula. Els criteris per determinar-ne l'elecció acostumen a ser les grafies inicials dels noms dels nens i nenes del grup. Pel que es refereix a la terminologia s'acostumen a presentar amb la denominació de majúscula i de lletra gran. De fet, és en la programació de segons curs que ja consta l'ús de totes les majúscules i l'ús dels signes bàsics de la puntuació: el punt, la coma i els signes interrogatius i d'admiració.

2.3.3.2 .Com i quan es comença?

El traç de les grafies de la lletra cursiva en les seves realitzacions complexes, acostuma a ensenyar-se les grafies més sovintejadades a la majoria d'escoles als 5-6 anys, i la totalitat de majúscules cursives als 7 anys, ja que l'ús de les majúscules és un objectiu terminal del Cicle Inicial. Com a conseqüència de la complexitat del

traç dels bucles de les majúscules cursives, en algunes escoles, es prioritza la lletra d'impresca envers la lletra majúscula cursiva, en d'altres escoles tot i ensenyar-se el traç de les majúscules cursives s'alterna amb les lletres majúscules d'impresca i en d'altres s'ensenyà, únicament, el traç de les majúscules cursives.

Quant a l'aplicació de la majúscula als noms propis s'organitza en activitats d'ensenyament-aprenentatge de forma natural en el nom del mateix infant, els dels companys i companyes de l'aula, els de la família, els dels personatges de contes tradicionals o moderns, tots aquests i d'altres, són els noms personals més habituals. Cal remarcar que aquestes activitats es duen a terme sense introduir cap altra norma que no estigui en relació amb la majúscula dels noms i nenes del grup-classe. És a dir, l'ensenyant pregunta: com escrius el teu nom? Amb majúscula o amb lletra gran solen respondre, l'ensenyant ofereix la pauta en dir-los: el nom de la teva mare/pare o d'altra persona també s'escriu amb lletra gran. D'aquesta manera, gradualment es va introduint l'aplicació de les majúscules en el nom propi. Si escriuen una llista de noms personals també se'ls acostuma a fer la mateixa reflexió i s'ensenyà a traçar la grafia d'aquella lletra que encara no saben fer-ne tots els traços.

L'ensenyament-aprenentatge de la majúscula en iniciar-se el text sol ensenyar-se en la producció espontània cap als 6-7 anys, doncs, la irregularitat de la dimensió de les lletres del grafisme infantil no aconsella fer-ho abans. A més a més, cal relacionar-la amb el punt d'acabament de la frase. Això implica també un treball més procedimental que conceptual per intuir la noció de frase. Per això, solen fer-se frases a l'entorn d'un tema o projecte que s'estigui elaborant. Cal preveure que la producció de frases ben organitzades a nivell fonètic, morfològic i sintàctic no implica que saben el concepte del terme frase a nivell metalingüístic.

En algunes escoles, a segon nivell del Cicle Inicial, es fan activitats del bloc de treball sistemàtic per aplicar l'ús de la majúscula; en els inicis de frase, noms de persona, noms d'animals domèstics, joguines... Pel que fa al punt i seguit, s'observen textos i es dedueix la norma de l'ús de les majúscules i del punt. Un altre pas de la seqüència didàctica és l'aplicació de la norma deduïda sense ser ells els productors del text. Això implica que es donen textos narratius curts en el qual manca el punt i les majúscules relacionades amb aquesta marca gràfica. Aquest tipus de treball guiat, en algunes escoles, l'inicien en el primer curs del Cicle Mitjà, i en d'altres, en el darrer curs del Cicle Inicial.

En d'altres escoles es prioritza el bloc d'ús i comunicació: llengua escrita. Els alumnes escriuen, dicten i copien textos narratius o poètics comprensius a la seva edat. De fet, és en les seves pròpies produccions que treballen la majúscula inicial de text o de frase relacionada amb el punt d'acabament de les mateixes

produccions textuals. Una frase és un pensament, una opinió, però a aquestes edats els ensenyants estableixen i consensuen la terminologia amb els nens i les nenes. Alguns ensenyants acorden amb l'alumnat que cada vegada que diuen/escriuen una idea és una frase, d'altres, una opinió, d'altres, una cosa. És un tema a parlar-ne, de tant en tant, al llarg de tot el curs per anar perfilant i construint les diferents fases que el concepte de frase comporta, doncs, sembla ser que l'aprenentatge de la delimitació d'una frase és un procés dinàmic. En el nivell observable de l'aplicació del punt i seguit, els infants solen passar per les fases d'hipopuntuació, quan són petits, i d'hiperpuntuació-hipopuntuació quan són més grans.

En d'altres escoles, en els nivells inicials de l'escriptura i en els cursos del Cicle Inicial exploten totes les situacions comunicatives de la mateixa institució: les llistes dels nens i nenes que es queden al menjador escolar, la llista del material de l'aula, l'esmorzar que porten, els menús, és a dir, una gran diversitat de tipus de text que són presents en totes les àrees (fent una revista trimestral en algunes escoles o anyal en d'altres) les notes, els avisos per als infants, a vegades, per als pares i les mares i d'altres tipus de text, però sempre amb la finalitat que l'escriptura tingui un caràcter funcional i utilitari. A més a més, es sol combinar aquest tipus de treball amb l'explotació de textos model d'autos reconeguts escollits per l'equip docent de cada centre o dels seleccionats en el llibre de llengua.

2.3.3.3. Metodologia

En les consideracions metodològiques fem una referència general de la praxis a l'aula, és a dir, descrivim la manera de tractar aquest aspecte en diferents escoles amb la finalitat de tenir-ne una idea aproximada. En algunes escoles es sol prioritzar la metodologia basada en la interacció entre companys o entre l'alumne i l'ensenyant per respondre a les preguntes en situacions de dubte: com s'escriu?, quina és la lletra d'aquest so?, com és la majúscula de la "h" o d'altres lletres?, també es solen tenir materials de consulta: els cartells de les majúscules, en un majúscules d'impremta i en l'altre, les cursives, els armaris de les paraules difícils, els diccionaris elaborats pels nens, els contes i d'altres materials escrits: diaris, revistes, tebeos són materials que estan a l'abast dels infants per consultar i, sobretot, per comparar com es pensaven que s'escrivia i com s'escriu. Els materials esmentats solen estar en la majoria d'escoles en la biblioteca d'aula o en la biblioteca central de l'escola.

Amb tots aquest materials complementaris i una bona dinàmica de treball, s'acostuma a fer la correcció dels textos de manera que esdevingui implícita en la tasca. Això implica que l'ensenyant està a la disposició dels alumnes i i interacciona amb ells per comentar el desenvolupament del text que estan

treballant; els fa observacions de tipus lèxic, com s'escriuen algunes paraules, els fa consultar els materials de consulta esmentats amb la finalitat d'aconseguir que la llengua escrita sigui el model i puguin adquirir bons hàbits de treball procedimentals que els faci avançar en el desenvolupament cognitiu de l'escriptura a nivell de comprensió i interpretació d'allò que escriuen.

En d'altres escoles, la correcció de textos no és possible fer-la en presència de l'alumne i la fan diferida. Hi ha equips docents que també tenen un codi de correcció amb els alumnes per fer-ne les esmenes corresponents. El codi està consensuat amb els alumnes; es sol tenir a l'abast d'ells penjat en un cartell en el racó de llengua i, en d'altres escoles que empren codi de correcció cada infant té un codi de correcció per consultar-lo quan calgui. (L'ús del codi de correcció s'acostuma a iniciar a segon curs del Cicle Inicial).

En algunes escoles tenen ordinador dins de la mateixa aula. De fet, és un recurs molt motivador i engrescador per produir textos nous o bé – passar en net com dèiem abans – els textos escollits en l'assemblea de classe i fer-ne una presentació acurada. De tota manera, sigui quin sigui el plantejament metodològic, cal organitzar el seu ús per parelles, almenys que n'hi hagi un que sàpiga una mica el seu funcionament de l'ordinador. Si tenen el programa de correcció aplicat la majúscula en inici de text els apareix de forma automàtica, sinó cal que premin la tecla de les majúscules, fet que comporta una certa consciència de les convencions textuais en aquest aspecte gràfic. Si necessiten fer ús del punt, cal, obligatòriament, que premin la tecla del punt; encara no hi ha aparells que indiquin el límit de la frase, posant-lo automàticament. Pel que fa a la frase, creiem que cal ensenyar-la en el context d'un text. Per exemple, marquem la frase on diu un enunciat concret. “El llop té les orelles grans”, o bé marca la frase que et sembla més interessant del conte d'un/a company/a i d'altres propostes que es poden fer.

En d'altres escoles tenen aula d'informàtica i solen treballar les matèries instrumentals: matemàtiques i llengua. En les activitats de llenguatge solen haver-hi jocs de paraules, jocs d'associació de camps lèxics i, últimament, han introduït contes tradicionals del tipus “La Caputxeta Vermella”. Això és un afegitó més al treball de l'aula, però no són activitats d'ús de l'escriptura, sinó d'interpretació de l'escriptura.. Existeix, també, un programa informàtic amb l'ortografia seqüenciada que inclou un ampli ventall d'activitats dels usos de la majúscula relacionada amb les marques de puntuació. Aquest programa és adient, principalment, per al Cicle Mitjà.

En resum, hem exposat algunes de les formes d'ensenyament-aprenentatge de les dues funcions de la majúscula: la funció distintiva en els noms propis i la funció demarcativa en diferents situacions de produccions de textos i de treball sistemàtic

en les escoles de Catalunya, en el marc de l'aprenentatge significatiu-constructivista.