

**LA MODALITZACIÓ:  
MANIFESTACIONS DE LA SUBJECTIVITAT  
LINGÜÍSTICA EN ELS DISCURSOS ACADÈMICS  
ORALS I ESCRITS**

**TESI DOCTORAL**  
**Dirigida per la Dra. M. Margarida Bassols**

**MARIA GRAU TARRUELL**

**Departament de Filologia Catalana**  
**Universitat Autònoma de Barcelona**

**2003**

<b>1. INTRODUCCIÓ .....</b>	<b>7</b>
<b>2. MARC TEÒRIC: LA LINGÜÍSTICA DE L'ENUNCIACIÓ.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1 La ruptura amb l'estructuralisme i el     generativisme.....</b>	<b>18</b>
<b>2.2 Introducció d'un nou paradigma.....</b>	<b>23</b>
<b>2.3 Principals representants.....</b>	<b>34</b>
<b>2.3.1 Els orígens: Brunot i Bally.....</b>	<b>34</b>
<b>2.3.2 L'aparell formal de         l'enunciació: Benveniste.....</b>	<b>37</b>
<b>2.3.3 Els estudis sobre la subjectivitat.....</b>	<b>41</b>
<b>2.3.3.1 Ducrot.....</b>	<b>41</b>
<b>2.3.3.2 Culioli.....</b>	<b>45</b>
<b>2.3.3.3 Charaudeau.....</b>	<b>46</b>
<b>2.3.3.4 Kerbrat-Orecchioni.....</b>	<b>49</b>
<b>2.3.3.5 Recanati.....</b>	<b>52</b>
<b>2.3.3.6 Authier-Revuz.....</b>	<b>55</b>
<b>2.3.3.7 Roulet i l'Escola de Ginebra.....</b>	<b>56</b>
<b>2.3.3.8 Maingueneau.....</b>	<b>58</b>
<b>2.3.4 Compendi d'idees bàsiques entorn del         concepte de subjectivitat lingüística.....</b>	<b>61</b>
<b>3. MARC CONCEPTUAL: EL CONCEPTE DE MODALITZACIÓ.....</b>	<b>63</b>
<b>3.1 Una primera aproximació als conceptes     de <i>mode</i>, <i>modalitat</i> i <i>modalització</i>.....</b>	<b>64</b>
<b>3.2 Modalitat lògica i modalitat lingüística.....</b>	<b>67</b>
<b>3.3 ..La teoria de la frase explícita:     el <i>dictum</i> i el <i>modus</i>.....</b>	<b>72</b>
<b>3.4 Algunes maneres d'entendre les modalitats: .....</b>	<b>75</b>
<b>3.4.1 Culioli: la validació de la relació predicativa.....</b>	<b>75</b>

3.4.2	Cervoni: l'establiment de tres nivells de modalitats.....	78
3.4.3	Le Querler i Laurendeau: la relació entre <i>modalitat</i> i <i>objectivitat/subjectivitat</i> .....	81
3.4.4	Charaudeau: la relació entre modalitats i <i>actes locutius</i> .....	84
3.4.5	Meunier: la distinció entre <i>modalitats</i> <i>d'enunciació</i> i <i>modalitats d'enunciat</i> .....	86
3.4.6	Nølke i Vion: la modalitat entesa com a “mirada” del locutor.....	90
3.4.7	Authier-Revuz: la modalitat com a desdoblament enunciatiu.....	92
3.4.8	Les modalitats en la <i>Gramàtica</i> <i>de la Llengua Catalana</i> de Badia i Margarit.....	94
3.4.9	Les modalitats en la <i>Gramàtica</i> <i>del català contemporani</i> .....	96
3.5	Algunes definicions del concepte <i>modalització</i> .....	98
3.5.1	La modalització en la <i>Gramàtica</i> <i>del català contemporani</i> .....	98
3.5.2	Kerbrat-Orecchioni: l'expressió del grau d'adhesió del subjecte parlant.....	101
3.5.3	Charaudeau: els punts de vista del locutor.....	102
3.5.4	Maingueneau: la modalització basada en la dicotomia <i>discurs/relat</i> .....	104
3.5.5	Authier-Revuz i Vion: diferència entre <i>modalització</i> i <i>modulació</i> .....	105
3.6	L'abast del concepte <i>modalització</i> .....	107
3.7	La modalització, una categoria conceptual.....	111
3.8	Modalització i presència del locutor i de l'al·locutari.....	113
3.9	Proposta de definició i classificació.....	115

<b>4. ELS RECURSOS MODALITZADORS.....</b>	<b>120</b>
<b>4.1 Sobre l'elaboració de l'inventari de categories.....</b>	<b>120</b>
<b>4.1.1 El projecte Tipotext.....</b>	<b>121</b>
<b>4.1.2 El treball de recerca.....</b>	<b>127</b>
<b>4.1.3 La proposta d'aquesta tesi.....</b>	<b>129</b>
<b>4.1.3.1 Justificació de la classificació.....</b>	<b>130</b>
<b>4.1.3.2 Tria de textos per a l'anàlisi.</b>	
<b>El gènere acadèmic.....</b>	<b>132</b>
<b>4.1.3.3 Algunes precisions</b>	
<b>metodològiques.Objectius i hipòtesis.....</b>	<b>137</b>
<b>4.2 La modalització dictica.....</b>	<b>143</b>
<b>4.2.1 Sobre el concepte de <i>díctic</i>.....</b>	<b>143</b>
<b>4.2.2 La presència del locutor.....</b>	<b>146</b>
<b>4.2.2.1 Presència transparent.....</b>	<b>148</b>
<b>4.2.2.2 Presència diluïda en un col·lectiu.....</b>	<b>163</b>
<b>4.2.2.3 Presència difuminada.....</b>	<b>169</b>
<b>4.2.2.4 El recurs a altres fonts.....</b>	<b>183</b>
<b>4.2.3 La presència del destinatari.....</b>	<b>191</b>
<b>4.2.4 Procediments modalitzadors que</b>	
<b>afavoreixen les relacions entre</b>	
<b>els interlocutors.....</b>	<b>200</b>
<b>4.3 La modalització epistèmica.....</b>	<b>215</b>
<b>4.3.1 L'expressió de judicis de certesa.....</b>	<b>215</b>
<b>4.3.2 La modalització epistèmica en</b>	
<b>els gèneres acadèmics.....</b>	<b>217</b>
<b>4.3.3 Recursos modalitzadors per expressar</b>	
<b>judicis de certesa i per matisar la força</b>	
<b>de les assercions.....</b>	<b>219</b>
<b>4.3.4 La modalització epistèmica en el discurs citat....</b>	<b>250</b>
<b>4.3.5 Conclusions.....</b>	<b>252</b>
<b>4.4 La modalització deòntica.....</b>	<b>256</b>

4.4.1	L'expressió de judicis d'obligació, d'autorització.....	257
4.4.2	Els criteris de prohibició, autorització i obligació en els textos acadèmics.....	258
4.4.3	Recursos modalitzadors per manifestar l'obligació i per expressar diversos graus d'imposició.....	264
4.4.4	Conclusions.....	286
4.5	La modalització apreciativa.....	289
4.5.1	L'expressió de judicis de valor.....	289
4.5.2	La modalització apreciativa en els gèneres acadèmics.....	290
4.5.3	Procediments modalitzadors que expressen judicis de valor.....	297
4.5.3.1	Unitats lèxiques i expressions amb valor axiològic.....	297
4.5.3.2	Procediments sintàctics.....	322
4.5.3.3	Procediments discursius.....	329
4.5.3.4	Recursos sociolingüístics.....	330
4.5.3.5	Recursos prosòdics i gràfics.....	332
4.5.4	Conclusions.....	335
4.6	La modalització reflexiva.....	337
4.6.1	Els comentaris autoreflexius en el discurs acadèmic.....	339
4.6.2	Diferents categories de modalització reflexiva....	340
4.6.3	Conclusions.....	355
5.	CONCLUSIONS GENERALS DE LA RECERCA.....	357
	<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>363</b>

## **Agraïments**

El punt de vista del parlant sempre deixa empremtes en el text. Però la veu del parlant està feta d'altres veus. El resultat és un aglomerat de pensaments, de sentiments i d'emocions que prenen forma en les paraules.

Vull encetar aquest treball que parla de la subjectivitat lingüística reconeixent algunes de les altres veus que han ajudat a modelar la meua. Em toca, doncs, fer servir paraules expressament marcades per un sentiment de gratitud.

En primer lloc, he d'agrair la bona disposició i el suport valuós de la directora d'aquest treball, la Dra. Margarida Bassols, que m'ha acompanyat en tot el recorregut de la recerca i m'ha ajudat amablement a resoldre vacil·lacions i dubtes. També he d'agrair l'ajuda dels companys i companyes del Gabinet de Didàctica de la Direcció General de Política Lingüística, que em van fer descobrir aquest tema apassionant de la modalització, en especial la Rosa Artigas i el Joan Bellès, amb qui he compartit moltes hores de reflexions i de discussions profitoses. Els meus companys professors i professores amb qui he format equip en diferents llocs i en diferents moments, m'han deixat de ben segur l'empremta dels seus punts de vista i de les moltes coses que m'han ajudat a aprendre. A la Montserrat Vilà, li dec un agraïment especial per haver-me encomanat més d'un cop el seu entusiasme. A la Mònica Montserrat, li he d'agrair una lectura crítica que m'ha estalviat algunes errades. També vull donar les gràcies als meus alumnes i les meves alumnes, que han estat probablement els meus millors mestres i les persones amb qui ja fa temps que comparteixo alguns dels resultats d'aquesta

recerca. Els seus comentaris han estat sempre una perspectiva complementària i molt valuosa.

I en el context més personal, he d'agrair al Toni, al Dani i a l'Emma, que estiguin sempre al meu costat i que m'ajudin, de manera molt especial, a veure el món des del seu punt de vista.

## 1. INTRODUCCIÓ

La réalité, on pourrait même dire l'évidence, c'est que toute production langagière émane de quelqu'un, s'adresse à quelqu'un et parle de quelque chose. Certes il existe des ruses pour masquer cette évidence. L'auteur d'un texte peut se dissimuler derrière des formulations plus neutres que d'autres, et aussi –quoique plus difficilement– essayer de faire oublier que son texte est modelé en fonction du destinataire, de l'image qu'il se fait de celui-ci et de l'idée qu'il a de l'image que le destinataire se fait de lui.

(Cervoni 1987:59)

L'objectivité n'est qu'un leurre; la subjectivité est omniprésente dans le langage. Même si l'idée est devenue banale, il est bon de la rappeler au départ de toute étude qui fait intervenir ces deux notions. La réalité se présente comme un *continuum* entre les productions les plus subjectives et les moins subjectives.

(í.d.: 63)

L'omnipresència de la subjectivitat en el llenguatge indicada per Cervoni és el punt de partida d'aquest treball. El reconeixement de la relació estreta que s'estableix entre saber, ideologia, valors i interessos socials i individuals en el discurs. Perquè el subjecte parlant que transforma la llengua en discurs<sup>1</sup> selecciona les paraules, les disposa d'una determinada manera i és el responsable dels

---

<sup>1</sup> Entenem el concepte *discurs* en el sentit de Benveniste (1966), com una enunciació que suposa un locutor, un oient i, en el cas del primer, la intenció d'influir en l'altre d'alguna manera. Maingueneau (1994) precisa que el terme *discurs* en les teories de l'enunciació no fa referència a una unitat superior a la frase, sinó que relaciona l'enunciat amb l'acte d'enunciació que el fa possible.



enunciats<sup>2</sup> que produeix en cada acte de comunicació. Uns enunciats amb els quals no solament representa una realitat externa, constata uns fets, sinó que transmet les reaccions positives o negatives que experimenta davant aquesta realitat, s'hi vincula o se'n distancia. Les empremtes d'aquestes reaccions es graven en el missatge i n'esdevenen una propietat essencial.

Però encara que la pretesa objectivitat d'alguns textos sigui una il·lusió enunciativa (o com diu Cervoni un *leurre*, una enganyifa), la realitat és que els textos presenten diferents graus de personalització, de distància respecte al tema i respecte als destinataris i aquestes operacions de distanciament i d'apropament poden ser identificades i analitzades. Com defensa Kerbrat-Orecchioni (1980:201):

[...] no podemos contentarnos con la comodidad de una fórmula como la siguiente: “en el lenguaje la subjetividad está en todas partes”: eso sería renunciar a percibir las diferencias que existen, desde este punto de vista, entre tal o cual producción discursiva; sería negar que las posibilidades de desembrague, de distanciamiento, de objetivación, son tan características del funcionamiento del lenguaje como su asunción subjetiva [...]

---

<sup>2</sup> Adoptem la distinció *enunciat/enunciació* feta per Benveniste (*Problèmes de linguistique générale II*, capítol V, que hem consultat en la traducció castellana editada l'any 1981): un enunciat és el producte lingüístic d'un acte d'enunciació; l'enunciació és la posada en funcionament de la llengua per mitjà d'un acte individual d'utilització, és a dir, un acte del qual es responsabilitza un locutor (o enunciator) determinat, en un marc espaciotemporal concret, i destinat a un al·locutari (o coenunciator). En la gramàtica tradicional, però, el terme *enunciació* s'ha utilitzat sovint com a sinònim d'*enunciat*. Més endavant veurem concretats els conceptes de *subjecte parlant*, *locutor* i *enunciator* en els estudis de *polifonia enunciativa*.

El propòsit d'aquesta recerca és, per tant, l'estudi d'aquestes diferents maneres de graduar la distància que s'estableix entre el locutor i les paraules dites. Ens hem proposat estudiar aquests diferents graus d'implicació mitjançant els quals el subjecte parlant introdueix opinions personals, expressa sentiments i emocions, matisa afirmacions, s'acosta al destinatari o estableix un cert distanciament, El nostre objecte d'anàlisi és el text o discurs,<sup>3</sup> encara que sovint ens centrem en l'anàlisi d'unitats comunicatives poc extenses, en enuncisats relativament breus. Ens interessa la utilització concreta del llenguatge, l'ús que en fan els locutors en un context. Seguim Maingueneau (1998:6), que afirma:

L'idée même d'un énoncé possédant un sens fixe hors contexte devient indéfendable. Cela ne veut pas dire, bien sûr, que les unités lexicales d'une séquence verbale ne signifient rien, ni que leurs relations n'orientent pas de manière décisive l'interprétation, mais hors contexte on ne peut parler véritablement du sens d'un énoncé, tout au plus de contraintes pour qu'un sens soit attribué à la séquence verbale dans une situation particulière, pour qu'elle devienne un véritable *énoncé*, pris en charge dans un lieu et un moment singuliers par un sujet qui s'adresse avec une certaine visée à un ou d'autres sujets.

Entre les diverses formes d'abordar el discurs desenvolupades per diferents disciplines lingüístiques, en aquest treball ens interessem sobretot per les teories pragmàtiques i, en especial, per les teories de

---

<sup>3</sup> Ja hem al·ludit més amunt a la manera d'entendre el concepte *discurs*. Remarquem, ara, que utilitzarem indistintament els termes *text* i *discurs*. Remetem, però, a Rastier (1989), Sarfati (1997) i Payrató (1990) per a una precisió sobre les aplicacions de cadascun dels dos conceptes.

l'enunciació. La pragmàtica és, de fet, una cruïlla on conflueixen diferents disciplines, com la semàntica textual, la semiòtica, l'anàlisi conversacional, i també les teories de l'enunciació.<sup>4</sup> I de totes elles ens interessa l'estudi que fan del paper del subjecte parlant en la creació dels enunciats.

En l'anàlisi lingüística, les teories de l'enunciació tenen concretament com a objectiu descriure la relació del locutor amb el seu discurs, la *implicació subjectiva* de la individualitat en el discurs. Es tracta de relacionar l'anàlisi pragmàtica amb la tria d'elements lingüístics que té lloc en cada enunciació. Seguint els estudis que s'han ocupat de les manifestacions del subjecte parlant en el discurs, pensem que es poden aplicar les aportacions d'aquestes teories a una anàlisi discursiva que se centri en els procediments lingüístics amb què es concreta l'expressió de la subjectivitat.

D'altra banda, Bakhtine i Ducrot han integrat en la recerca lingüística el concepte de *polifonia enunciativa*, que és l'evidència que en un mateix text i fins i tot en un mateix enunciat, hi ha diferents veus que parlen i no un locutor únic. Per tant, aquest és un fet que tindrem en compte a l'hora d'analitzar qui parla en el text i qui es responsabilitza del contingut dels enunciats.

---

<sup>4</sup> Maingueneau (1994:3) aclareix la diferència entre els camps de recerca de la pragmàtica i de les teories de l'enunciació dient: "Il s'agit en fait de traditions et de problématiques un peu différentes, déjà en place dès les années 30. Les théories de l'énonciation, qui sont surtout le fait de linguistes européens, se préoccupent en particulier d'embrayeurs, de modalités, de discours rapporté, etc. tandis que la pragmatique s'est développée essentiellement dans le domaine anglo-saxon autour de la problématique des actes de langage".

Ens ha interessat especialment la línia de recerca francòfona, les teories de l'enunciació ja esmentades, i hem deixat de banda en l'estudi de les modalitats el corrent de caire més semanticista propi dels anglosaxons.<sup>5</sup>

La tesi general que adoptem com a punt de sortida és la següent: en els discursos (orals i escrits) apareixen (de forma explícita o implícita) marques de la implicació i la responsabilització del subjecte parlant respecte a allò que diu i a qui ho diu. Aquestes marques abasten aspectes diferents i, quan són explícites, es materialitzen en procediments lingüístics diversos (lèxics, morfològics, sintàctics, prosòdics, tipogràfics). Saber identificar aquestes marques i reconèixer-ne el valor forma part de la competència comunicativa dels parlants.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Respecte a aquests diferents enfocaments en l'estudi de les modalitats, Vion (2001:5) diu el següent: "Le problème de la modalité peut être abordé de deux manières radicalement différentes. On peut l'intégrer directement à la description du sémantisme d'un énoncé ou, au contraire, l'appréhender comme une attitude du sujet parlant vis-à-vis d'un énoncé produit. Dans le premier cas, la modalité est une propriété du sémantisme alors que, dans le second cas, elle exige la prise en compte des activités d'un sujet parlant".

<sup>6</sup> Adoptem el concepte de *competència comunicativa* de Hymes (1984), que entén la competència com allò que un parlant necessita saber per comunicar-se eficaçment en diferents contextos culturals. Canale i Swain (1980) proposen de subdividir-la en quatre tipus: 1) Competència gramatical, coneixement del sistema de regles d'una llengua. 2) Competència pragmàtica o sociolingüística: capacitat per adaptar-se al context d'un determinat fet comunicatiu. 3) Competència discursiva: capacitat per construir un text coherent i ben cohesionat, d'acord amb els requeriments de cada tipus de discurs. 4) Competència estratègica: habilitat per corregir i solucionar problemes comunicatius que poden sorgir durant un intercanvi.

Els objectius bàsics de la recerca són dos:

- En primer lloc, ens plantegem presentar algunes de les reflexions fetes per diferents autors entorn de les relacions entre subjecte i discurs, amb una atenció particular als estudis sobre les *modalitats* i la *modalització*. Com veurem, es tracta d'estudis on es barregen sovint aspectes lògics i lingüístics, i es multipliquen les classificacions i les definicions. Ens sembla necessari un aclariment d'aquest terreny i la proposta d'una classificació integradora i aplicable a l'anàlisi textual.
- En segon lloc, una vegada definit el concepte de *modalització* i feta la proposta dels tipus de modalització que considerem rellevants, volem entrar a parlar dels recursos amb què es manifesta cada tipus. El segon objectiu, doncs, és mostrar els procediments concrets que utilitza el parlant per palesar la seva presència en el text o per produir una il·lusió d'objectivitat. Encara que els procediments amb els quals el subjecte parlant expressa la seva subjectivitat o l'oculta són infinits, pensem que és possible fer un inventari dels procediments més comuns.<sup>7</sup>

Per exemplificar els recursos ens centrem en un sol àmbit: el món acadèmic. Les diferents manifestacions dels gèneres acadèmics ens

---

<sup>7</sup> Pel que fa al problema que representa descobrir les lleis de l'enunciació partint de l'enunciat realitzat, Kerbrat-Orecchioni (1980:41) diu: "no pudiendo estudiar directamente el acto de producción, trataremos de identificar y de describir *las huellas del acto en el producto*, es decir, los lugares de inscripción en la trama enunciativa de los diferentes constituyentes del marco enunciativo".

serveixen per il·lustrar els procediments modalitzadors i, alhora, l'observació de la modalització en els textos acadèmics ens permet fer una aproximació al funcionament d'aquests tipus de text. Dit amb altres paraules, la decisió d'exemplificar totes les categories que inventariem i descrivim amb fragments de discursos acadèmics com classes, conferències, articles, manuals, etc., és un camí que ens porta a descriure algunes de les característiques d'aquests gèneres vistes des del punt de vista de la modalització. En l'anàlisi de cada tipus de modalització partim d'unes hipòtesis que exposem en els apartats corresponents.

La motivació de la recerca ha estat la d'elaborar un instrument d'anàlisi que sigui aplicable a l'estudi de l'ús de la llengua. Creiem que l'anàlisi lingüística, molt especialment en el camp de la didàctica, necessita instruments que afavoreixin el pas, sempre difícil, de la reflexió sobre les intencions i els posicionaments del parlant a la codificació concreta d'aquestes intencions i aquests posicionaments, d'aquests fets enunciatius.<sup>8</sup>

El treball de reflexió teòrica i d'anàlisi textual ha de permetre contestar, entre d'altres, aquestes preguntes:

- Com podem definir el concepte *modalització*?
- Quines són les actituds del subjecte parlant que apareixen més sovint en el llenguatge?

---

<sup>8</sup> Adoptem el concepte *fets enunciatius* utilitzat, entre altres, per Kerbrat Orecchioni (1980:42): "consideramos como *hechos enunciativos* las huellas lingüísticas de la presencia del locutor en el seno del enunciado, los lugares de inscripción y las modalidades de lo que con Benveniste llamaremos "la subjetividad en el lenguaje".

- Amb quins recursos lèxics, gramaticals, discursius, etc. es transmeten aquestes actituds?
- Com s'aconsegueix en un text la il·lusió d'objectivitat?
- De quina manera els recursos modalitzadors contribueixen a la construcció d'una imatge del parlant en el discurs?

La gestació del treball té l'inici en la meva participació en el grup de recerca del Gabinet de Didàctica de la Direcció General de Política Lingüística, dirigit i animat per Rosa Artigas, i és l'ampliació i la matisació del treball de recerca *La modalització dels enunciats: els elements subjectius en la construcció del discurs*, presentat l'any 2000 a la Universitat Autònoma de Barcelona, dins el programa de Doctorat i Mestratge en Llengua Catalana del Departament de Filologia Catalana.

Les pàgines que segueixen a aquesta introducció s'estructuren en els apartats següents:

- Capítol 2: Marc teòric. En aquest capítol es presenta el paradigma de les teories de l'enunciació i allò que les separa de les lingüístiques no enunciatives. Es fa referència a alguns autors relacionats amb aquesta línia teòrica i a les aportacions que han fet a l'estudi del concepte de subjectivitat lingüística.
- Capítol 3: Marc conceptual. Recull el seguiment i la revisió crítica de les descripcions, fetes per diferents lingüistes, dels conceptes de *mode*, *modalitat* i *modalització* i es tanca amb una proposta de

definició del terme *modalització*, acompanyada d'una classificació dels tipus de modalització que hem considerat fonamentals.

- Capítol 4: Els recursos modalitzadors. Aquest capítol està dedicat a descriure les categories concretes amb què es manifesten les actituds del parlant en el discurs. Comença amb una explicació sobre el procés que hem seguit en l'elaboració de l'inventari de categories, es presenten els gèneres acadèmics que hem fet servir per il·lustrar les nostres explicacions i es fan algunes precisions metodològiques, alhora que es formulen els objectius i hipòtesis que guien aquesta part del treball. Tot seguit, es va dedicant un apartat a cadascun dels cinc tipus de modalització que descrivim, ressenyant tot un seguit de categories modalitzadores que van acompanyades de nombrosos exemples de llengua oral i escrita de l'àmbit acadèmic. Cada apartat es tanca amb un quadre que resumeix les categories descrites i amb unes breus conclusions que relacionen els resultats de les observacions amb les hipòtesis de sortida.

La recerca acaba amb les conclusions generals i amb les referències bibliogràfiques consultades.

Generalment les citacions apareixen en la llengua original dels autors corresponents. En algun cas, però, les obres que hem consultat són traduccions (Kerbrat-Orecchioni 1980, per exemple) i aleshores fem la cita en la llengua de la traducció que hem utilitzat.

En el cas dels exemples de gèneres acadèmics, donem la referència a peu de pàgina. Si es tracta de textos publicats, aportem la referència completa: nom de l'autor o autora, any i títol de la publicació,



editorial en el cas dels llibres, títol de la revista en el cas dels articles i pàgina on apareix el fragment citat. Però en el cas dels textos d'alumnes o dels enregistraments orals, fem solament una referència general, com "paraules d'un professor a classe", "paraules d'un conferenciant", "redacció d'una alumna", etc.

Creiem que aquest treball pot ser una contribució a l'estudi de la subjectivitat en el llenguatge, una superació de la visió dicotòmica text objectiu-text subjectiu. Hem volgut oferir un instrument d'anàlisi que permeti entendre com es fa la construcció de la imatge del parlant en el discurs, un camp encara poc explorat en català. Pensem que el fet de relacionar conceptes com *inscripció de l'emissor*, *judici epistèmic*, *judici deòntic*, *judici apreciatiu* o *reflexivitat lingüística* amb categories lingüístiques i discursives concretes pot representar una ajuda important en l'estudi de l'ús de la llengua. La identificació i descripció d'aquests procediments pot ser una aproximació que ajudi a comprendre la complexitat dels fenòmens d'implicació i distanciament, una eina al servei de l'elaboració textual i una ajuda en el procés d'interpretació de tota mena de missatges.

D'altra banda, l'anàlisi del corpus de textos acadèmics orals i escrits ens ha de permetre veure l'aplicació concreta dels diferents procediments modalitzadors que fan els parlants en aquest àmbit i d'aquesta manera contribuir a aclarir les característiques d'aquests gèneres. Les nostres observacions aporten un punt de vista que pot complementar les anàlisis fetes des de perspectives diferents.

Les reflexions d'aquest treball en la seva part més teòrica i els resultats que evidencia l'anàlisi del corpus haurien de demostrar que el subjecte discursiu és una peça clau en els intercanvis lingüístics,

que no és un simple intermediari que s'esborra davant les coses que representa. Aquesta afirmació essencial ens obre possibilitats infinites d'investigació que en aquest treball tot just hem iniciat.

## 2. MARC TEÒRIC: LA LINGÜÍSTICA DE L'ENUNCIACIÓ

### 2.1. La ruptura amb l'estructuralisme i el generativisme

Els lingüistes de l'enunciació, a partir dels anys 60, han assenyalat el lloc central que ocupa aquest paràmetre constitutiu del discurs que és el locutor. Fins aleshores, Saussure (1916), Martinet (1960) i tot el corrent estructuralista estudien la llengua en ella mateixa i per ella mateixa. La llengua és un *codi* al qual s'han de remetre tots els fets de parla. És un "tresor col·lectiu", un conjunt de convencions que comparteixen tots els parlants d'un mateix idioma, que els permet comunicar-se. La *llengua*, com a facultat de l'espècie humana, es distingeix de la *parla*, que és el comportament de l'individu que posa en pràctica la llengua. Però, malgrat la introducció del concepte de *parla*, per als estructuralistes la *llengua* és el concepte central i és el que ha de descriure la lingüística general.

La tasca dels lingüistes del corrent estructuralista consisteix a reunir un *corpus* de textos tan ric com sigui possible i a buscar-hi, sense cap idea preconcebuda, de quines unitats es compon. Aquestes unitats es classifiquen i se'n dedueixen les lleis que expliquen la seva combinació. Però no s'estudien, en tota la complexitat que els caracteritza, els actes de parla individuals. Kerbrat-Orecchioni (1980:11) ens fa veure les limitacions d'aquesta teoria i de quina manera caldria corregir la trajectòria per enfilar l'estudi de la subjectivitat lingüística:

Subsiste el misterio sobre la manera en que la "lengua" se realiza en "habla" durante un acto comunicativo individual, [...] ya es tiempo

de preguntarse sobre los mecanismos de esta conversión del código en discurso y sobre las propiedades de un "modelo de actualización" (en sus dos vertientes: modelo de producción y modelo de interpretación) que tendría como objetivo dar cuenta de ellos.

Saussure, considerat el pare de l'estructuralisme, no rebutja que hi ha aspectes socials que condicionen les produccions lingüístiques, però no ho fa el centre dels seus estudis. En l'estructuralisme, la llengua està deslligada del subjecte parlant, perquè allò que té a veure directament amb el subjecte es considera un fet contingent, aleatori. El propòsit de constituir la lingüística com a ciència objectiva mena Saussure a buscar en la lingüística no la diversitat que suposen les creacions individuals, sinó el conjunt de convencions necessàries adoptades pel cos social que permeten descriure un model compartit. No serà fins més endavant que es veurà, com apunta Coseriu (1967:20), que la *llengua* i la *parla* s'interrelacionen, ja que molts elements de la parla no són únics i ocasionals, sinó socials, és a dir, habituals i repetits en la forma d'expressar-se d'una comunitat, de manera que s'hauria de considerar la dimensió social de l'individu i de la parla.

Aquest enfocament lingüístic, que fa una escassa valoració del paper del subjecte individual en la comunicació, veu, a més, la parla des del punt de vista de l'esquema de la comunicació de Jakobson (1963:214), que tendeix a simplificar un procés que en realitat és molt més complex. Segons aquest autor, per ser operatiu, un missatge necessita: un context al qual remet; un codi comú compartit entre emissor i destinatari; un contacte, és a dir, un canal físic, i una connexió psicològica entre emissor i destinatari, que els permeti establir i mantenir la comunicació. Tots aquests factors els esquematitza així (1963:214):

CONTEXT  
EMISSOR.....MISSATGE.....DESTINATARI  
CONTACTE  
CODI

Ara bé, aquesta idealització teòrica no té en compte que la comunicació no acostuma a donar-se entre dos subjectes que es transmeten informacions correctament codificades i unívocues i de les quals en són els únics responsables.<sup>9</sup> Kerbrat-Orecchioni (1980:12) diu respecte a aquesta visió de la parla:

Con toda seguridad, hablar no es cambiar libremente informaciones que "fluyen" armoniosamente, indiferentes a las condiciones concretas de la situación de habla y a las propiedades específicas de los miembros del intercambio verbal [...] Digamos simplemente que, por oposición a la concepción del intercambio verbal, proveniente de la informática, que para algunos presupone esta representación de la comunicación, la tendencia actual de la lingüística (cf. la "pragmática" o teoría de las fuerzas ilocucionarias, la "praxemática" de Robert Lafont, el "semanálisis" de Julia Kristeva, etc.) sería más bien enfatizar el hecho de que "decir" es al mismo tiempo "hacer", y, cualquiera que sea la ambigüedad de esos términos, asimilar el lenguaje a una "práctica", una "praxis", una "producción", un "trabajo"...

---

<sup>9</sup> Cal remarcar que són moltes les crítiques fetes per lingüistes posteriors a una presentació massa simplificada dels processos de comunicació: Kerbrat-Orecchioni (1980:17) i Eco (1972:39), per exemple. Kerbrat-Orecchioni reformula l'esquema de la comunicació de Jakobson i la manera com aquest autor entén cadascun dels elements que l'integren.

Les principals crítiques a la teoria estructuralista, les formula Chomsky.<sup>10</sup> Aquest lingüista troba a faltar en l'estructuralisme la consideració d'un factor clau: la creativitat, és a dir, el fet que amb un nombre finit de categories i de regles (la *competència*), el locutor-auditor d'una llengua pugui produir i interpretar un nombre infinit de frases d'aquesta llengua (l'*actuació*). I a la descripció estructuralista d'un corpus determinat, oposa l'anàlisi d'una sèrie de nivells subjacents a cada frase i d'un conjunt de regles de transformació que permeten passar d'una estructura profunda a una estructura superficial.

Ara bé, el concepte que té Chomsky (1965) del subjecte parlant és la d'un "locutor ideal", abstracte, que pertany a una comunitat lingüística del tot homogènia i que no es veu afectat per condicionaments de cap mena a l'hora de produir els enunciats. Per a Chomsky, la sintaxi és el component bàsic de la llengua, mentre que la semàntica i la representació del significat es consideren secundàries, sobretot en les primeres versions de la teoria. La seva tesi és que tots els subjectes parlants disposem d'una *competència lingüística* o gramàtica interioritzada, que dominem de forma inconscient. És una *gramàtica universal* que posseïm els humans de forma innata. Els estudis de la gramàtica generativa analitzen textos on predomina la llengua escrita, estàndard i neutra. Bordieu (1975:23) critica amb aquestes paraules l'actitud teòrica de Chomsky:

Chomsky sucumbe a la ilusió eterna del gramàtico que olvida que la lengua está hecha para ser hablada, que no existe el discurso si

---

<sup>10</sup> Per explicar allò que separa les lingüístiques de Saussure i de Chomsky, seguim Cervoni (1987), al qual remetem per un major aprofundiment en la visió de les lingüístiques no enunciatives.

no para alguien y en una situación: no conoce y no reconoce (al menos implícitamente) más que el discurso sin fin y para todos los fines y la competencia inagotable que basta para hacerlo posible, discurso que es bueno para todas las situaciones porque realmente no se adapta a ninguna...

La crítica del concepte de locutor en les teories de Chomsky que fa Cervoni (1987:12), ens va acostant al concepte de *subjecte de l'enunciació* que ha de guiar el nostre treball. Cervoni creu que la visió que té Chomsky del locutor, el limita a ser un verificador de la gramaticalitat de les frases. La influència determinant del locutor en la construcció del sentit dels enunciats no es té en compte:

*Le locuteur-auditeur idéal* n'est nullement conçu comme un *sujet de l'énonciation* auquel se rattacheraient des modalisations diverses pouvant avoir une influence déterminante sur le sens de l'énoncé. Il est une pure abstraction, une sorte de machine vérificatrice de la grammaticalité des phrases. Il est dépourvu de toute insertion dans un contexte situationnel, social, psychologique, cognitif ou psychanalytique.

Així doncs, veiem que tant Saussure com Chomsky reconeixen només l'enunciat com a objecte d'estudi i d'investigació, però obliden l'enunciació. Dit amb altres paraules, la perspectiva des de la qual fan les seves observacions oblida que l'enunciació implica l'existència d'almenys tres paràmetres: un subjecte enunciador (i un subjecte receptor o coenunciador), un temps i un lloc. Són els teòrics de l'enunciació els que comencen a interessar-se per l'acte individual d'utilització de la llengua i per tots els fenòmens lligats al subjecte parlant. Com diu Benveniste (1974:224), la lingüística surt del domini de la llengua com a sistema de signes i penetra en un altre univers, el de la llengua com a instrument de comunicació.

## 2.2. Introducció d'un nou paradigma

Si l'estructuralisme i el generativisme havien considerat només l'enunciat era perquè creien que era l'única dada estable, en oposició al nombre infinit d'actes d'enunciació. Els lingüistes de l'enunciació, en canvi, influïts per estudis que provenen d'altres àmbits, passen a considerar que no es poden estudiar els signes amb independència de l'ús que se'n fa, que estudiar la llengua suposa tenir en compte la posada en funcionament del sistema, la conversió de la *llengua* en *discurs* per part de l'enunciador. Benveniste (1970:14) afirma:

Avant l'énonciation la langue n'est que la possibilité de la langue.

Pel que fa a l'anàlisi del sentit, l'actitud d'aquest nou enfocament és molt menys restrictiva que la dels estructuralistes. És a dir, la perspectiva enunciativa aposta per un concepte molt més ampli de la semàntica. Es parteix de la idea que un estudi aprofundit dels discursos ha de tenir en compte les condicions en què han estat produïts. Fora de context una frase no té un veritable sentit. Alguns lingüistes, com Ducrot (1986:98), proposen que s'utilitzi el terme *significat* quan ens referim a una frase i el terme *sentit* quan ens referim a un enunciat. I Benveniste (1970:13) diu a propòsit del sentit:

L'énonciation suppose la conversion individuelle de la langue en discours. Ici la question –très difficile et peu étudiée encore– est de voir comment le “sens” se forme en “mots”, dans quelle mesure on peut distinguer entre les deux notions et dans quels termes décrire leur interaction.



Aquesta forma d'entendre el terme *sentit* situa la semàntica més enllà del lèxic. En efecte, la teoria de l'enunciació és un punt de vista que té en compte les relacions amb la sintaxi i amb l'actuació verbal.<sup>11</sup> Ens aturarem, doncs, en les relacions entre semàntica i pragmàtica, i entre semàntica i sintaxi, i en les seves connexions amb les teories de l'enunciació.

Lyons (1977) distingeix una semàntica "microlingüística", que tracta del significat descriptiu i inclou la sintaxi, al costat d'una altra que s'ocupa del significat expressiu i social, que té en compte l'adequació contextual. Amb això estableix una distinció entre significat "lingüístic" i significat "pragmàtic". Però hi ha lingüistes, entre ells Benveniste, que consideren innecessària la distinció clàssica de la semiòtica entre sintaxi, semàntica i pragmàtica, ja que en el moment en què la llengua es considera una acció, suposa necessàriament un locutor i una situació d'aquest locutor en el món. Aquest enfocament és encara més rotund en Halliday (1978), que inclou els contextos socials en la base dels significats, de manera que considera innecessari recorre a la pragmàtica.

Levinson dedica un capítol a la qüestió dels límits entre semàntica i pragmàtica (1983:1-46) i arriba a diferents conclusions, entre les quals hi ha la d'afirmar que, en cert sentit, la pragmàtica és prèvia a la semàntica, ja que les especificacions contextuais constitueixen una informació necessària per a la interpretació semàntica dels enunciats; a més, permet simplificar l'explicació de molts fenòmens del significat. La pragmàtica, segons aquest autor, pot considerar-se no un nivell

---

<sup>11</sup> Les relacions entre semàntica i pragmàtica i entre semàntica i sintaxi i les seves connexions amb la teoria de l'enunciació són tractades per González Nieto (2001:190).

determinat, sinó una manera diferent d'observar les dades i els mètodes de la lingüística.

González Nieto (2001:191) fa notar que cronològicament, la pragmàtica és un afegit a la semàntica per tal d'explicar certs fenòmens que s'escapaven a aquesta disciplina. Sosté que en una lingüística de la comunicació és el primer component, el que es refereix al context en tota la seva complexitat. Actualment, segons González Nieto, l'actitud teòrica més estesa és la que recullen les observacions de Levinson i que Kerbrat-Orecchioni (1980:254) resumeix així:

La mayor parte de los teóricos están de acuerdo en admitir que los valores pragmáticos, oponiéndose a los valores semánticos (en sentido estricto), constituyen un subconjunto de los valores semánticos (en sentido amplio) [...]. Pero divergen en cuanto a la manera de considerar dentro de este vasto conjunto la relación existente entre los valores pragmáticos y semánticos [...].

La solución descriptiva más comúnmente adoptada consiste en todo caso en considerar que en la estructura profunda el contenido global de todo enunciado se escinde en dos subconjuntos de valores que el modelo debe especificar separadamente [...]:

- Su "contenido proposicional", o "informativo", que será, por ejemplo, común a "Viene Pedro" y "¿Viene Pedro? [...].
- Su valor ilocutivo.

Pel que fa a les relacions entre semàntica i sintaxi, la gramàtica tradicional no marcava les diferències de forma clara, més aviat tendia a barrejar criteris lògics, semàntics i formals. La semàntica generativa va significar una nova manera d'entendre aquestes relacions i, més endavant, Fillmore (1971), Dik (1978), Rojo (1983), o

Charaudeau (1992) adopten una nova perspectiva que, segons González Nieto (2001:200) suposa:

[...] un paso definitivo en la consideración semántica de las relaciones de la sintaxis y en la revisión de la semántica léxica que, en cierto modo, se funde con la sintaxis, pues cada unidad léxica queda definida por sus relaciones semántico-funcionales con otras unidades.

En aquesta tesi, seguim especialment Charaudeau (1992). Els seus enfocaments ens semblen molt adequats per a l'anàlisi de l'ús de la llengua i creiem que faciliten una visió de conjunt que relaciona la sintaxi amb la semàntica i la pragmàtica, i eviten divisions, a parer nostre, innecessàries.

Tornant a la manera d'entendre el procés comunicatiu, com ja hem dit, les teories de l'enunciació focalitzen l'interès en el locutor, perquè consideren que el seu paper és decisiu i que entendre'l comporta entendre millor els enunciat. En qualsevol acte de parla hi ha un locutor i un al·locutari,<sup>12</sup> pels quals una frase esdevé un enunciat. A més, en l'enunciat s'acompleix un acte, es *fa* alguna cosa: afirmar, manar, preguntar, etc.<sup>13</sup> En aquesta activitat entre dos protagonistes, enunciadador (o al·locutor) i receptor (o al·locutari), l'enunciadador deixa unes traces en l'enunciat que seran objecte d'estudi de la lingüística. Maingueneau (1994:12) ho expressa així:

---

<sup>12</sup> Utilitzem el terme *al·locutari*, com ho fa Maingueneau (1994), per referir-nos al destinatari o receptor de l'acte d'al·locució, és a dir, de l'acte del discurs pel qual el parlant es dirigeix a l'interlocutor. Ja Benveniste (1970) s'havia referit a l'enunciació com a *allocution* i sostenia que qualsevol enunciació demana un al·locutari.

<sup>13</sup> El pas de la noció d'*enunciat* a la noció d'*acte* correspon a Austin (1970) i Searle (1969).

[...] il suffit de renoncer à réduire le langage au rôle d'un instrument *neutre*, destiné seulement à transmettre des informations, pour le poser comme une *activité* entre deux protagonistes, énonciateur et allocutaire, activité à travers laquelle l'énonciateur se situe par rapport à cet allocutaire, à son énonciation elle-même, à son énoncé, au monde, aux énoncés antérieurs ou à venir. Cette activité laisse des traces dans l'énoncé, traces que le linguiste cherche à analyser. Ainsi le langage n'est pas un simple intermédiaire s'effaçant devant les choses qu'il *représente*: il y a non seulement *ce qui est dit* mais *le fait de le dire*, l'énonciation, qui se réfléchit dans la structure de l'énoncé.

En aquesta perspectiva d'anàlisi, el subjecte discursiu que crea un text en un context particular esdevé, doncs, una peça clau. És el parlant qui construeix el text i introdueix en els enunciats les categories d'allò que és possible, necessari, obligat, i expressa creences, opinions i sentiments. I és també el parlant qui construeix el perfil del destinatari, una altra peça clau de l'enunciació. Benveniste (1970:14) descriu amb el verb "implantar" la construcció de la figura de l'"altre" feta pel subjecte parlant:

[... ] immédiatement, dès qu'il se déclare locuteur et assume la langue il implante l'*autre* en face de lui, quel que soit le degré de présence qu'il attribue à cet autre.

Condicionats per tot un seguit de factors del món extralingüístic, els participants de l'acte discursiu assumeixen successivament els papers d'emissor i de receptor, esdevenen *interlocutors*. L'un és l'origen i l'altre la destinació de l'enunciat, en unes posicions que es van alternant. Així doncs, els processos de codificació i de descodificació dels missatges no es poden separar de les persones que hi intervenen. L'emissor formula els missatges amb una *intenció* i el receptor els interpreta en un procés en el qual és fonamental la

identificació de les traces que expressen el propòsit de l'emissor, les seves opinions i apreciacions.

Les intencions que porten a la producció d'un missatge poden ser conscients, i fins i tot planificades, però també poden ser totalment o parcialment inconscients. El receptor ha d'interpretar sovint un missatge prenent en consideració no sols la seva forma explícita, sinó també els implícits, un conjunt d'elements que depenen de les circumstàncies de comunicació.

La complexitat d'aquests processos de codificació i descodificació té l'origen en el fet que la comunicació no és sols una transmissió d'informació, sinó que ens comuniquem per establir relacions o mantenir-les, per compartir emocions o sentiments, per influir en els altres o per oferir una bona imatge de nosaltres mateixos, per citar només algunes de les moltes finalitats que pot tenir la comunicació. I si bé no podem identificar i descriure totes les intencions de manera exhaustiva, sí que podem identificar un nombre finit de funcions i buscar en els missatges les empremtes que hi remetent. Les intencions del parlant –que formen part del seu món íntim– i les funcions lingüístiques –que pertanyen a la llengua– es materialitzen en textos, i és en aquests textos on, de manera explícita o implícita, trobarem les marques que actuen com a suport identificable que permet la descodificació dels enunciat.<sup>14</sup>

Halliday (1983) parla de *macrofuncions*, a través de les quals el potencial de significat associat a cadascuna d'elles s'hauria de poder

---

<sup>14</sup> Per una descripció més detallada de les funcions del llenguatge remetem a Bühler (1985), Halliday (1975 i 1983), Jakobson (1963), Leech (1983), Lyons (1978), Sabatini (1984) i també a Artigas, Bellès, Grau (2002).

codificar en estructures gramaticals. Bühler (1985), Jakobson (1963), Sabatini (1984), Lyons (1978) i altres destaquen l'element comunicatiu en el qual incideix cada funció. Artigas, Bellès i Grau (2002:45) resumim així la visió que tenen de les funcions del llenguatge diferents autors:<sup>15</sup>

Element que es prioritza	Funció	Utilitat
L'emissor	Expressiva: Bühler, Lyons Emotiva o expressiva: Jakobson Expressiva: Sabatini	Expressar sentiments Expressar opinions
El receptor	Apel·lativa: Bühler Conativa: Jakobson Funció d'aclarir: Schmidt Funció d'activar: Schmidt Persuasiva: Sabatini	Fer que el receptor escolti, actuï, entengui, senti
El contacte	Fàtica: Jakobson Funció de contacte: Schmidt, Sabatini Social: Lyons Interpersonal: Halliday	Iniciar una comunicació, mantenir-la Regular els rols socials
Les coses denotades	Representativa: Bühler Referencial: Jakobson, Sabatini Descriptiva: Lyons Informativa: Schmidt Ideacional: Halliday	Informar Transmetre una visió del món
El codi	Metalingüística: Jakobson, Sabatini	Referir-se al codi
El missatge	Poètica: Jakobson, Sabatini	Cridar l'atenció o produir determinats efectes

<sup>15</sup> No s'incorpora en el quadre la funció textual de Halliday que, segons ell, permet establir correspondències entre els elements constitutius de la llengua i entre aquests i determinats elements de la situació en què s'usa, perquè actua en un altre pla i no és homologable amb les funcions proposades per la resta d'autors.

D'altra banda, els mateixos autors incorporem a la manera d'entendre les funcions alguns matisos que l'anàlisi textual ens ha fet veure necessaris i que resumim en el quadre següent (2002:46):

Element que es prioritza	Utilitat
L'emissor (allò que l'emissor pensa o sent): funció <b>psíquica</b>	Expressar sentiments, raonaments, opinions
El receptor (allò que es vol aconseguir del receptor): funció <b>conativa</b>	Fer que el receptor parli, actui, pensi, experimenti uns sentiments
La relació entre els interlocutors: funció <b>interlocutiva</b>	Regular la comunicació i preservar la imatge dels parlants
Les coses denotades: funció <b>referencial</b>	Informar
El codi i el discurs: funció <b>metalingüística</b>	Referir-se a elements del codi com a sistema o al discurs o a parts del discurs
L'estètica o l'efecte del missatge: funció <b>poeticoretòrica</b>	Jugar amb el llenguatge per produir determinats efectes estètics; cridar l'atenció o actuar de manera estratègica per potenciar l'èxit comunicatiu
Determinats elements del context: funció <b>factiva</b>	Fer canviar alguna cosa del context

D'aquesta visió de conjunt de les funcions comunicatives es pot deduir que hi ha ocasions en què el parlant usa la llengua per

manifestar aspectes més subjectius (cas de les funcions psíquica, interlocutiva, conativa i poeticoretòrica) i d'altres en què allò que es pretén és construir un missatge allunyat del *jo*, en teoria "objectiu" (cas de les funcions factiva, metalingüística i referencial).

Les funcions comunicatives són un element clau, però no pas l'únic, en la complexa xarxa d'elements que componen l'univers del discurs. Kerbrat-Orecchioni descriu aquest univers amb unes consideracions que resolen, almenys en part, el reduccionisme de l'esquema de Jakobson. Kerbrat assenyala les limitacions amb què es troben els parlants en els processos de codificació i descodificació (1980:25):

Es inexacto, en efecto, representarse al emisor como alguien que para confeccionar su mensaje elige libremente tal o cual ítem léxico, tal o cual estructura sintáctica, tomándolos del stock de sus aptitudes lingüísticas y abreva en este inmenso depósito sin otra restricción que "lo que tiene que decir".

Aquestes restriccions es concreten, segons Kerbrat-Orecchioni, en dues: 1) les condicions concretes de la comunicació; 2) les característiques temàtiques i retòriques del discurs, és a dir, les restriccions de "gènere". Per tant, l'univers del discurs és el conjunt format per la situació de comunicació i les limitacions estilísticotemàtiques. A les competències estrictament lingüístiques (i paralingüístiques), en les dues esferes de l'emissor i el receptor, Kerbrat-Orecchioni hi afegeix: 1) les seves determinacions psicològiques i psicoanalítiques i 2) les seves competències culturals (o "enciclopèdiques") i les seves competències ideològiques.

A tot això, cal integrar-hi encara la visió polifònica de la llengua, introduïda per Bakhtine i descrita per Ducrot, amb els termes que



exposarem més endavant. Un enunciat és ple dels ecos i dels records d'altres enunciats amb els quals es relaciona. No es pot determinar el posicionament<sup>16</sup> del locutor i la seva responsabilitat respecte a allò que diu sense relacionar-los amb el posicionament i la responsabilitat dels altres. Cal, en definitiva, entendre la complexa xarxa de veus amb què es construeixen els discursos per acostar-nos a la comprensió del sentit.

L'exposició que acabem de fer dels principis bàsics de la teoria de l'enunciació pot resumir-se en el quadre de la pàgina següent, que hem elaborat per destacar els punts bàsics que separen aquesta disciplina de les lingüístiques no enunciatives:

---

<sup>16</sup> Utilitzem el neologisme *posicionament*, admès pel DLC (no pel DIEC) com a terme tècnic, per evitar el sintagma *presa de posició*.

Lingüístiques no enunciatives	Lingüístiques enunciatives
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El procés de comunicació es veu de manera simplificada, se'n redueix la complexitat.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El procés de comunicació es veu com un fenomen complex, influït per factors de naturalesa molt diversa i convertit en una negociació constant.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El codi és vist com un conjunt de convencions que posseeixen tots els individus que parlen una mateixa llengua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El codi és dinàmic i canviant i està influït per la subjectivitat del locutor i de l'al·locutari i per factors socials i culturals.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• No s'estudia la llengua inserida en un context.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La comunicació es produeix sempre en un quadre espaciotemporal precís.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• No es considera el paper del subjecte parlant en la construcció del sentit dels enunciats.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No es pot determinar el sentit d'un enunciat sense valorar els seus components enunciatius.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es tenen en compte únicament les competències lingüístiques de l'emissor i el receptor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es considera que emissor i receptor tenen també un bagatge psicològic i cultural. S'arriba a parlar de competències ideològiques i culturals.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'estudien únicament els enunciats.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'estudien les traces que el subjecte parlant deixa en l'enunciat i s'integra en l'anàlisi el concepte de polifonia enunciativa.</li> </ul>

## **2.3. Principals representants**

Vistos aquests plantejaments bàsics de la lingüística de l'enunciació, passem ara a referir-nos a alguns autors relacionats amb aquesta teoria i a les aportacions que han fet a l'estudi de les empremtes del subjecte parlant en el discurs. Ens referirem concretament als orígens: Brunot i Bally; a la descripció que fa Benveniste de l'aparell formal de l'enunciació; i, finalment, a alguns estudis sobre la subjectivitat: Ducrot, Culioli, Charaudeau, Kerbrat-Orecchioni, Recanati, Maingueneau, Authier-Revuz.

### **2.3.1. Els orígens: Brunot i Bally**

En els orígens de les teories de l'enunciació trobem primer de tot l'obra de Brunot *La pensée et la langue*, publicada el 1926. L'autor explica en la introducció que no és un llibre de psicologia ni tampoc una gramàtica, sinó que l'obra intenta presentar de forma metòdica uns fets de pensament, examinats i classificats en relació amb el llenguatge, i els mitjans d'expressió que els corresponen.

Brunot parla dels mitjans per expressar la modalitat i considera que els modes no són pas l'únic mitjà, com semblava deduir-se de la visió de les gramàtiques tradicionals. Dedicava un capítol a parlar de les discordances entre llengua i pensament en la utilització dels modes, i d'altres a parlar de l'expressió de les creences, d'allò que hom diu, de les presumpcions, de les possibilitats, de les aparences, dels dubtes, de les inversemblances, dels sentiments.

Aquest autor treballa en la línia de posar en relació les intencions del parlant amb les formes concretes que adopten aquestes intencions

quan es realitzen en un enunciat. Així, per exemple, en l'anàlisi de les formes que adopta el llenguatge per expressar sentiments, parla de l'entonació, de la tria dels mots, de les exclamacions, de les frases interrogatives amb valor exclamatiu, de la modificació de l'ordre dels mots a la frase, de la repetició i de la ironia. I no sols això, sinó que analitza amb detall l'expressió lingüística de sentiments com l'esperança, la inquietud, la por, la sorpresa, la satisfacció, etc. I fa el mateix en l'exposició dels mitjans de què disposa la llengua per expressar la voluntat del parlant: ordres, demandes, desitjos.

Meunier (1974) li retreu el fet de presentar unes classificacions poc acurades, per culpa d'haver adoptat un enfocament excessivament centrat en la psicologia.

Seguint la línia d'estudis lingüístics centrats en el subjecte, cal destacar les aportacions fetes per Bally, considerat pels seus contemporanis com el representant de la lingüística psicològica. Si Saussure s'havia centrat en la llengua com a sistema de signes, Bally se centra en l'individu. És el primer que parla d'una teoria de l'enunciació i defensa que es pot integrar en la lingüística científica tot allò que *a priori* sembla extrasistemàtic. Bally defensa que es poden observar regularitats en la manera d'utilitzar la llengua en l'enunciació. Per descriure-les, es proposa desenvolupar una lingüística diferent de la *lingüística de la llengua* i la *lingüística de la parla* defensades per Saussure. Bally proposa una *lingüística de l'enunciació* (o *estilística*) que obre una nova via per a l'anàlisi del discurs.

L'any 1932, en la introducció de la seva *Linguistique Générale et Linguistique Française*, parla de les relacions entre pensament i llenguatge d'aquesta manera (1965:15):

Si la pensée agit sur la langue, la langue façonne, elle aussi, la pensée à sa mesure. Nous cherchons sans cesse à adapter la parole à nos besoins; mais elle-même nous contraint à plier notre esprit à des formes d'expression que l'usage impose inéluctablement.

En la comunicació d'un pensament, el llenguatge no es limita, doncs, a la representació pura i simple, sinó que el subjecte parlant hi té una participació activa. Les apreciacions, les creences, els dubtes –diu Bally– queden reflectits en el llenguatge. L'enunciació comprèn judicis de fet, judicis de valor, volicions. Aquesta constatació el porta a defensar les relacions estretes que existeixen, i que cal estudiar, entre la lògica, la psicologia i la lingüística (1965:35):

Toute énonciation de la pensée par la langue est conditionnée logiquement, psychologiquement et linguistiquement. [...] Il y aurait avantage à étudier séparément les trois aspects indiqués plus haut; mais les facteurs psychologiques de la pensée sont si bien engrenés dans sa texture logique qu'on ne peut en faire totalement abstraction dans l'analyse logique; à son tour, la forme linguistique ne peut être entièrement séparée des deux autres.

Bally explica aquest engranatge dels factors lògics, psicològics i lingüístics amb un exemple: podem constatar que plou, considerar que és desitjable o indesitjable, alegrar-nos que plougi o lamentar-ho. En aquests diferents casos, ens trobarem, doncs, amb un judici de fet, un judici de valor o una volició. Són operacions que depenen de l'enteniment, del sentiment, de la voluntat. El pensament, per tant, no és simplement una representació pura i simple, sinó que la

participació activa del subjecte pensant opera sobre la representació rebuda pels sentits.

L'anàlisi que fa Bally del que ell anomena *frase explícita* reprèn els conceptes de *modus* i *dictum* establerts pels gramàtics de l'edat mitjana i els relaciona amb aquest concepte de llenguatge tenyit per elements lògics i psicològics. Tornarem a considerar aquesta anàlisi en parlar de la modalització.

Per altra part, Bally té el mèrit d'introduir una distinció entre pensament personal i pensament comunicat, que permetrà la descripció de la dimensió polifònica del discurs, tal com serà desenvolupada per Bakhtine i Ducrot.<sup>17</sup>

### **2.3.2. L'aparell formal de l'enunciació: Benveniste**

L'obra d'aquest lingüista s'inspira en el *Cours de Linguistique Générale* i en la gramàtica comparada, però també en les tesis del Cercle de Praga, especialment en les de Jakobson. També rep notables influències de la filosofia del subjecte, d'autors com Husserl, per exemple. Partint d'aquests orígens, l'autor es va endinsant en l'anàlisi del discurs, en una reflexió que estudia el paper decisiu del subjecte parlant en els processos d'enunciació.

Benveniste (1966, 1970, 1974) esbossa la necessitat de tenir en compte l'aparell formal de l'enunciació en els estudis lingüístics. Ho fa definint els conceptes d'*enunciació* i d'*enunciat*, als quals ja ens hem referit amb anterioritat, i fa notar la importància d'aquest procés de

---

<sup>17</sup>Aquesta qüestió és àmpliament tractada per Roulet (1998) i per Roulet, Filiettaz, Grobert (2001).

posada en funcionament de la llengua, és a dir, de l'acte individual pel qual la llengua es transforma en discurs. Segons Benveniste, és l'acte mateix de produir un enunciat allò que ha de ser objecte de les descripcions lingüístiques i no l'enunciat, que és el producte que en resulta. L'objectiu dels seus estudis és analitzar l'ús de la llengua lligat al conjunt de característiques que defineixen la situació de referència, no descriure els signes lingüístics i les seves propietats formals.

Centrar-se en l'estudi de l'enunciació condueix necessàriament al subjecte parlant que mobilitza la llengua, que la fa funcionar. Benveniste formula així la importància d'aquest acte de producció d'un enunciat i de les relacions entre el locutor i la llengua (1974:83):

La relación entre el locutor y la lengua determina los caracteres lingüísticos de la enunciación. Debe considerársela como hecho del locutor, que toma la lengua por instrumento, y en los caracteres lingüísticos que marcan esta relación.

De tot això es desprèn que l'acte individual d'apropiació de la llengua que és l'enunciació introdueix el parlant en la parla. La presència del locutor en la seva enunciació fa que cada instància de discurs constitueixi un centre de referència intern. Hi ha un conjunt de formes específiques –afirma Benveniste– que tenen com a funció posar el locutor en relació amb la seva enunciació i que, per tant, constitueixen l'aparell formal de l'enunciació. Introdueix així l'estudi dels indicis de persona (la relació *jo-tu*); dels indicis d'*ostensió* (com *aquest*, *aquí*, etc.); de les formes temporals que es determinen per relació amb l'*ego* que constitueix el centre de l'enunciació; de les formes que s'empren per influir d'alguna manera sobre el comportament de l'al·locutari (*interrogació*, *ordres*); dels modes que

enuncien actituds de l'enunciador; dels mots que indiquen incertesa, possibilitat, indecisió, etc.

Benveniste es refereix també al diàleg com a forma bàsica de l'enunciació i considera fins i tot el monòleg interioritzat del pensament com un diàleg entre el jo locutor i un jo que escolta. Una tesi, com podem constatar, molt pròxima a la concepció *dialògica* de Bakhtine.

En l'anàlisi de l'enunciació, Benveniste postula l'existència de dos plans: el del discurs (*discours*) i el del relat (*récit*). El pla enunciatiu del discurs correspon a tota enunciació, escrita o oral, que està ancorada en una situació d'enunciació, amb l'ús de dèictics personals, espacials i temporals (*jo-tu, aquí, ara*). En canvi, el pla del relat s'independitza respecte a les coordenades de l'enunciació, presenta un món amb referències autònomes, amb anàfores que remetent a elements que apareixen en el mateix text. En el discurs, els enunciats sovint apareixen marcats per l'actitud de l'enunciador i, segons Benveniste, s'hi fa evident la presència d'un locutor adreçant-se a algú amb la intenció d'exercir una influència; els enunciats del pla del relat, en canvi, tendeixen a la neutralitat de l'assertió, és a dir, a la narració no marcada d'uns esdeveniments que sembla que s'expliquin per ells mateixos. Sembla clar que per a Benveniste la dicotomia discurs/relat coincideix amb la dicotomia subjectiu/objectiu. Si una persona utilitza les formes personals de primera persona i narra els fets com a testimoni, com a participant, el discurs és subjectiu. Si, en canvi, presenta els fets com esdeveniments que han ocorregut sense cap intervenció del locutor, el relat és objectiu.



Cervoni (1987:59) posa en evidència les limitacions d'aquesta manera de presentar els fets enunciatius. Afirmar que no és tan senzill encerclar l'objectivitat i la subjectivitat, perquè són qualitats que no estan lligades de forma inseparable a una determinada categoria morfològica com els pronoms personals o els morfemes verbals. Fa notar que en moltes produccions lingüístiques el *jo* no es refereix al locutor, sinó que pot denotar altres atributs i coincideix amb Kerbrat-Orecchioni que defensa que la subjectivitat pot expressar-se amb pronoms personals de tercera persona i l'objectivitat amb formes de primera persona,<sup>18</sup> i remarca que la dicotomia discurs/relat oblida la importància que tenen en la manifestació de la subjectivitat elements com les connotacions i les pressuposicions.

Aquesta no és l'única crítica adreçada a Benveniste. Des d'una perspectiva diferent de la de Cervoni, Bronckart (1985b:254) li retreu el fet de no integrar les nocions de context d'enunciació i d'interlocutor en línies de pensament constituït (materialisme històric, freudisme, constructivisme) i de contemplar les relacions entre llenguatge i pensament en una perspectiva històrica clarament superada per les propostes teòriques de la psicologia contemporània.

Malgrat tot, Benveniste té el mèrit d'haver iniciat uns estudis en una línia que ha inspirat moltes reflexions posteriors. Aquest autor és considerat per molts el lingüista que estableix les bases que permeten reflexionar sobre la inscripció del locutor i sobre la construcció de la subjectivitat en el llenguatge.

---

<sup>18</sup> Vegeu la manera d'entendre el concepte de subjectivitat de Kerbrat-Orecchioni en l'apartat que li dediquem més endavant.

### **2.3.3. Els estudis sobre la subjectivitat**

L'estudi sobre la subjectivitat ha estat àmpliament desenvolupat per la filosofia: Descartes (el seu *cogito* és la base de tota la filosofia natural); Comte (que considera la subjectivitat com el veritable punt de vista humà); Husserl (que diu que cal reconèixer en la "subjectivitat que coneix" el lloc original de qualsevol formulació objectiva; la "intersubjectivitat" és necessària per a la comprensió de l'objectivitat del món); Habermas (que subratlla la importància de la "intersubjectivitat" entre els individus socialitzats a través de la comunicació i afirma que per pensar la "intersubjectivitat", cal haver pensat la subjectivitat). Més encara, des de la filosofia s'ha reflexionat en concret sobre les relacions entre subjectivitat i objectivitat i entre subjectivitat i veritat. (Meyerson, Kant, Wittgenstein, Popper, Kierkegaard...). La pragmàtica anglosaxona ha fet també diverses aproximacions al tema, en especial a partir de la publicació dels treballs d'Austin sobre els actes de parla i els de les teories socials sobre la interacció, desenvolupades sobretot per l'escola de Palo Alto i per Goffman. En la nostra recerca, però, no partim dels estudis filosòfics sobre la subjectivitat, sinó que seguim la línia de les principals reflexions fetes des de la lingüística de l'enunciació, sense obviar les connexions que aquest corrent estableix amb altres que convergeixen en uns punts de vista fonamentals i que ens ajuden a comprendre un fenomen tan complex.

#### **2.3.3.1. Ducrot**

Ducrot (1989) fa una crítica a les teories de Bally. En el seu estudi sobre el paper del subjecte parlant, Bally havia dit que el subjecte reacciona davant d'una representació, constatant-la, apreciant-la o

desitjant-la. I era aquesta reacció la que Bally considerava que condicionava psicològicament els enunciats. Ducrot, al seu torn, subratlla que aquesta manera de veure descompon el pensament en dos elements: un element subjectiu, la reacció, i un element objectiu, la representació; una descomposició que Ducrot considera insostenible. Ell afirma que no és acceptable postular l'existència d'uns missatges lingüístics (les representacions) que puguin parlar del món sense mediació d'un subjecte parlant i d'una subjectivitat; defensa que no és possible l'existència d'uns enunciats que descriuïn el món tal com és sense passar per una instància enunciativa qualsevol. Ducrot creu que les paraules de la llengua són incapaces per naturalesa de descriure una realitat. Sosté que els enunciats es refereixen sempre a una realitat, però no la descriuen, sinó que mostren diferents preses de posició possibles enfront d'aquesta realitat. Allò que anomenem *contingut proposicional* no és res més que un o diversos posicionaments, una organització subjectiva.

Així doncs, la representació objectiva de la realitat és una quimera, però el que sí que existeix és una "posada en escena" enunciativa, que consisteix a esborrar tot allò que pugui donar la impressió de subjectiu. És possible elaborar enunciats que produeixin una il·lusió d'objectivitat, però no és res més que això: una il·lusió.

Inspirant-se en les filosofies del llenguatge d'Austin i de Searle, mostra l'existència d'enunciats que partint d'un contingut semàntic determinat poden divergir segons les condicions d'enunciació. Es refereix a l'*acte locuti* (l'acció de dir alguna cosa); a l'*acte il·locuti* (el que es realitza en dir la frase, l'acció que es fa: promesa, felicitació, etc.) i a l'*acte perlocuti* (l'efecte que es produeix, el resultat de l'acte de parla).

Com Grice, Levinson i Kerbrat-Orecchioni, Ducrot (1972:10) destaca que els enunciats poden ser transmesos pel parlant explícitament o implícitament. En els enunciats explícits, el subjecte comunica tot allò que diu, mentre que en els implícits comunica més del que diuen estrictament les paraules. El parlant pot comunicar implícitament per mitjà de pressuposicions o d'inferències. Les pressuposicions són part integrant del sentit de l'enunciat, sense estar formulades, es dedueixen automàticament de l'enunciat. En canvi, les inferències comuniquen d'una manera indirecta, amb uns mecanismes que han de ser desxifrats pel destinatari.<sup>19</sup>

Una altra contribució important de Ducrot (1986) és l'estudi dels fenòmens de polifonia. Ducrot qüestiona la identitat del subjecte enunciator considerada com una entitat unitària.<sup>20</sup> Seguint la línia de Bakhtine, posa en qüestió que un text tingui un únic emissor, i destaca, en canvi, que podem distingir-hi tres nivells diferents:

- a) L'emissor o subjecte empíric de l'enunciat. És l'individu que el pronuncia o escriu. És comparable a l'actor en el teatre.
- b) El locutor o subjecte discursiu. És el responsable de l'acte il·locutiu. L'equivalent és l'autor de la peça teatral

---

<sup>19</sup> Ducrot (1972) fa un recorregut precís per les diferents formes de pressuposicions i d'implícits i la relació existent entre aquests procediments i la responsabilitat del subjecte parlant.

<sup>20</sup> Maingueneau i Salvador (1995) descriuen de manera detallada les aportacions de Ducrot i relacionen la teoria polifònica amb l'anàlisi del discurs literari. Moltes de les observacions que fan són, però, perfectament aplicables als textos no literaris.

- c) L'enunciador o subjecte punt de vista. Equival al personatge que els actors posen en escena. L'enunciador fa sentir la seva veu en el discurs perquè el locutor li ho permet. El locutor li concedeix la paraula, però sense responsabilitzar-se del que diu.<sup>21</sup>

Aprofundint en aquesta qüestió, Ducrot indica que també hi pot haver un desdoblament del locutor, la qual cosa permet entendre l'autocrítica, el diàleg interior, la redacció de diaris personals, etc. Amb aquesta idea de desdoblament, Ducrot explica la seva manera d'entendre les pressuposicions. En una pressuposició s'estableix una mena de duplicitat de l'enunciador: l'enunciador és un subjecte individual i alhora una instància col·lectiva, formada per totes les persones que comparteixen aquell coneixement que es dona per suposat.

La polifonia enunciativa posa de relleu la complexitat que representa en l'anàlisi textual l'atribució de responsabilitats. El locutor pot atreure diferents veus per fer-les participar en el discurs: veus presents (dels interlocutors), absents, ben identificades, imprecises, anònimes. Aquestes veus forneixen punts de vista amb els quals el locutor pot identificar-se totalment o pot coincidir parcialment. També és possible que les hagi invocat per discrepar-ne, és a dir, que les utilitzi com a via per expressar el desacord.

Com veiem, doncs, en un estudi sobre les marques de presència de l'emissor en els missatges, la teoria polifònica de Ducrot s'ha de tenir

---

<sup>21</sup> Les comparacions dels diferents nivells polifònics que intervenen en un discurs amb els participants en una representació teatral és un recurs didàctic utilitzat per Margarida Bassols.

en compte per tal de no caure en la simplificació que suposaria creure en la unicitat del subjecte parlant.

### **2.3.3.2. Culioli**

Per a Culioli (1990:14), el que constitueix l'objecte de la lingüística és l'activitat discursiva del subjecte que parla o escriu, o del receptor que escolta un interlocutor o llegeix un text. Culioli (1990:25) anomena *enunciadors* els participants en una situació d'enunciació, sense distingir entre locutor i receptor, ja que tant l'un com l'altre participen de la doble activitat de producció i comprensió.

L'activitat dels enunciadors, quan fan funcionar el sistema exercint la seva competència en sentit chomskià, actua sobre el sistema i hi deixa traces. No es pot pensar, doncs, que en el codi estan establerts els significats dels signes que l'integren. És el locutor, en el context de producció, qui construeix el sentit de l'enunciat, i el receptor, en el context de recepció, qui el reconstrueix. Els enunciats per a Culioli són fenòmens de superfície que pressuposen un sistema de regles i operacions subjacents. El sentit d'aquests enunciats ve determinat per les operacions del locutor i del receptor. Els enunciats no tenen cap significació intrínseca fora de la que adquireixen a partir de l'activitat dels enunciadors. El llenguatge és, doncs, un sistema obert.

Culioli elabora una teoria de la *lexis*. Utilitza les dades d'una anàlisi morfosintàctica de superfície per aïllar unes "operacions" profundes de naturalesa extralingüística (cognitiva o cultural) i estudiar-ne el funcionament. La relació entre aquests dos nivells centra l'interès dels seus estudis. Les anàlisis que presenta Culioli (1990:91) sobre aspectes com la negació, plantegen una distinció entre *marcadors* i

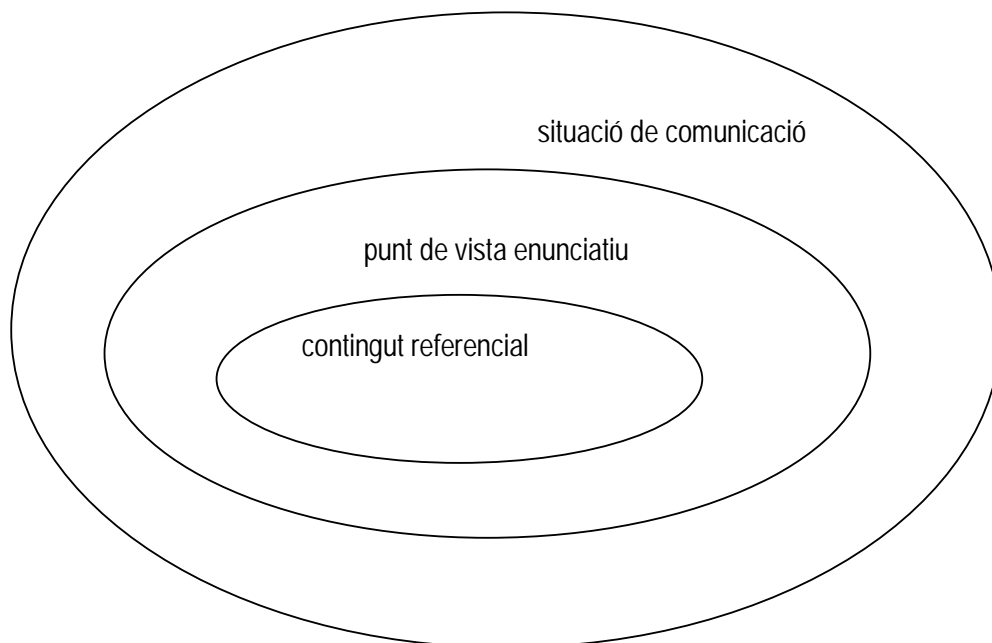
*operacions* que ens sembla pertinent en la línia d'anàlisi que ens proposem per destacar els elements modalitzadors en els discursos. Els marcadors, és a dir, les traces materials del text, permeten reconstruir el significat:

À partir des traces matérielles du texte [...] nous allons reconstruire les opérations constitutives des représentations à l'oeuvre dans l'activité signifiante des sujets, représentations dont les marqueurs sont les représentants complexes, munis de valeurs de référence interprétables et de force de régulation inter-sujets.

Bronckart (1985:276) qualifica d'integradora la teoria de Culioli, ja que recull proposicions de la lingüística (de Jakobson, i sobretot de Benveniste) i observacions d'origen conductista.

#### **2.3.3.3. Charaudeau**

Per a Charaudeau (1983, 1992) qualsevol acte de parla es compon d'un contingut referencial i d'un punt de vista enunciatiu del subjecte parlant en el qual es troba inserit. I tot plegat està integrat en una situació de comunicació. Podem representar-ho així:



*Enunciar* consisteix a organitzar les categories de la llengua ordenant-les de manera que donin compte de la posició que ocupa el subjecte parlant en relació amb l'interlocutor, amb allò que diu, i amb allò que diu l'altre. Això permet distingir els rols comunicatius (*rôles langagiers*) dels parlants, el punt de vista del locutor i el punt de vista d'altres (*la parole de l'autre-tiers*).

Charaudeau analitza els components de la construcció enunciativa i descriu els diferents graus d'implicació del subjecte parlant en el missatge. Les seves referències a l'objectivitat i a la subjectivitat no són gaire diferents de les de Ducrot. Diu que hi ha enunciats aparentment objectius, en el sentit de "deslligats de la subjectivitat del locutor". I escriu això últim entre cometes, conscient que tot consisteix en una posada en escena: el subjecte parlant fa veure que desapareix. En realitat, no hi ha enunciats que es puguin considerar



independents de la subjectivitat del parlant. Charaudeau ho expressa així (1992:650):

On sait, en effet, que tout acte de langage dépend d'une façon ou d'une autre du sujet parlant et de ses différents points de vue. Il s'agit donc ici d'un "jeu" que joue le sujet parlant, comme s'il lui était possible de ne pas avoir de *point de vue*, de disparaître complètement de l'acte d'énonciation, et de laisser parler le discours par lui-même.

Entre les manifestacions lingüístiques que es presenten deslligades del locutor i de l'interlocutor, Charaudeau en cita dues: l'assertió, entesa com una manera de presentar la veritat com una evidència que s'imposa als interlocutors sense que ells en siguin responsables; i el discurs citat (*discours rapporté*), que ha estat produït per un altre locutor i que el subjecte parlant es limita a transcriure.<sup>22</sup>

Pel que fa a la *manera de veure* que el subjecte parlant projecta sobre les qualitats dels éssers, Charaudeau (1992:326) manté que hi ha una *visió objectiva*, una *visió subjectiva* i una *visió objectiva relativa*:

- La *visió objectiva* correspon o bé a una percepció física dels objectes del món, per mitjà de la forma (*rodó, pla*), del color (*blau, verd*), de la posició en l'espai (*horitzontal, vertical, centrat, descentrat*), etc.; o bé a un coneixement antropològic dels éssers de l'univers segons el punt de vista, per exemple, del sexe (*masculí/femení*), de l'edat (*jove/vell*), etc.; o bé a un coneixement institucional de les característiques d'identitat social (*casat/solter*).

---

<sup>22</sup> Com veurem més endavant, en l'anàlisi de la modalització es posa en evidència que fins i tot aquestes formes discursives mostren la subjectivitat del parlant que hi manifesta un grau de certesa, de convicció, d'apreciació, etc.

- La *visió subjectiva* correspon a un judici que el subjecte parlant fa sobre allò que percep i que expressa formulant una apreciació positiva o negativa. Aquesta apreciació pot ser: de tipus intel·lectual (*lògic, contradictori, rigorós*); de tipus afectiu (*trasbalsador, sensacional, trist, alegre, agradable, desagradable, bo, dolent, nerviós, tranquil, obsessionat*); estètic (*bonic, lleig*); ètic (*correcte, incorrecte, bé, malament*); pragmàtic (*útil, inútil, pràctic, còmode, eficaç, necessari*).<sup>23</sup>
  
- La *visió objectiva relativa* correspon també a una percepció física dels objectes del món, però en aquest cas inclou una avaluació.<sup>24</sup> És el cas de qualificacions sobre les distàncies (*lluny/a prop*), les dimensions (*gran/petit, llarg/estret*), els pesos (*pesant/lleuger*), els moviments (*ràpid/lent*). La característica que defineix la *visió objectiva relativa* és, segons Charaudeau, que sempre pot ser qüestionada.<sup>25</sup>

#### **2.3.3.4. Kerbrat-Orecchioni**

Kerbrat-Orecchioni és l'autora d'un dels estudis sobre la subjectivitat en el llenguatge que han tingut més difusió: *L'énonciation. De la*

---

<sup>23</sup> Charaudeau considera que la *visió subjectiva* pot tenir l'origen en un sol subjecte parlant o en una col·lectivitat que posseeix uns determinats criteris que desemboquen en uns judicis socials.

<sup>24</sup> Aquest tipus d'avaluació pot dependre també de les normes del subjecte parlant o de les d'un grup social.

<sup>25</sup> En realitat, la línia que separa la *visió objectiva* i la *visió objectiva relativa* és en alguns casos poc clara. També conceptes com *jove* o *vell* depenen de visions particulars o socials. I altres conceptes més aparentment "objectius" poden patir connotacions diverses.

*subjectivité dans le langage* (1980). Aquesta autora considera que hi ha una lingüística de l'enunciació concebuda de forma àmplia, que té com a objectiu descriure les relacions que s'estableixen entre l'enunciat i els diferents elements que constitueixen el marc enunciatiu, però hi ha una altra lingüística de l'enunciació que s'interessa només per un dels paràmetres d'aquest marc: el parlant-escriptor. Les reflexions de Kerbrat-Orecchioni se situen en aquesta perspectiva restringida, per buscar les empremtes lingüístiques de la presència del locutor en l'enunciat, els llocs d'inscripció d'allò que Benveniste anomena "la subjectivitat en el llenguatge".

La hipòtesi de treball de la qual parteix és que, si bé la subjectivitat és omnipresent, hi ha alguns procediments lingüístics que funcionen de manera especial com a índexs de la inclusió del subjecte de l'enunciació en l'enunciat. És possible, doncs, –diu Kerbrat-Orecchioni– localitzar i concretar aquests marcadors de subjectivitat i fins i tot elaborar un mètode que permeti calcular el percentatge de subjectivitat present en un enunciat concret.

Així, fa una reflexió sobre els díctics, seguida d'una anàlisi d'altres elements que denoten subjectivitat i que Kerbrat anomena *subjectivemes*. Els *subjectivemes* són, segons aquesta autora, unitats lingüístiques que enuncien un judici de valor i un compromís emocional del parlant respecte a l'objecte denotat, com *bonic*, *imbècil*, *medicastre*, *mestretites*, etc. A continuació, analitza les traces del subjecte en un corpus constituït per enunciats periodístics que es refereixen a un mateix assumpte i en un text de Georges Perec, d'estil purament descriptiu, constatatiu.

Ens interessa destacar algunes de les observacions que fa Kerbrat-Orecchioni per reduir l'ambigüitat de termes com "objectiu" i "subjectiu":

- 1) Si decidim anomenar "subjectius" només els termes que impliquen una visió i una interpretació totalment personals del referent, aleshores hem de distingir:
  - a) Els díctics, perquè, encara que estiguin lligats a la situació enunciativa, reposen sobre un consens indiscutible, ja que tothom està d'acord a reconèixer que l'ús d'"aquí" o d'"ara" és apropiat o inadequat.<sup>26</sup>
  - b) Els altres termes (expressions de la subjectivitat afectiva o valorativa), que depenen de la naturalesa individual del subjecte de l'enunciació, de les seves competències culturals i ideològiques.
- 2) La subjectivitat lingüística pot enunciar-se d'una forma explícita (amb fórmules subjectives que es mostren obertament) o d'una forma implícita (amb fórmules subjectives que intenten fer-se passar per objectives).
- 3) El mot "objectiu" s'utilitza tant per referir-se al fet d'esborrar la presència del subjecte parlant com per qualificar l'adequació referencial de l'enunciat, la seva exactitud. En aquesta última accepció, un enunciat objectiu és un enunciat que concorda amb allò que s'estima que és la realitat de les coses. Hi ha, per tant, dos

---

<sup>26</sup> En establir aquesta diferència, Kerbrat-Orecchioni no fa cap al·lusió als díctics personals, al *jo-tu* i a les múltiples formes que tenen de manifestar-se en els enunciats.

conceptes que entren en joc: *objectivitat* i *neutralitat*. Per a Kerbrat-Orecchioni (1980:197), es pot ser objectiu sense ser neutre i ser neutre sense ser objectiu.<sup>27</sup> I afegeix:

[...] incluso se puede considerar que siendo el status del sujeto hablante por esencia subjetivo (sujeto como está a las restricciones de su aparato perceptivo, a su localización espacio-temporal, a sus competencias lingüística, cultural e ideológica, etc.), el discurso "subjetivo" es de algún modo más "natural" que el discurso "objetivo", que no puede ser sino el producto "artificial" de una transformación operada a partir de datos subjetivos.

Kerbrat-Orecchioni (1980:198) s'adhereix a les denúncies fetes des de perspectives diferents a la "impostura" dels discursos amb pretensions objectives i expressa la seva manera de veure aquesta qüestió. Ella considera que multiplicant els díctics i fent una menció sistemàtica de la naturalesa de les fonts d'avaluació (en lloc de "El Pere és un egoista", "Em sembla que el Pere es va comportar en aquella circumstància com un egoista"), s'aconsegueix una pràctica lingüística més honesta que si es volen estalviar de manera exagerada els marcadors de subjectivitat.<sup>28</sup>

### **2.3.3.5. Recanati**

L'obra de Recanati (1979) fa una aportació a l'estudi de la subjectivitat en el llenguatge amb l'establiment de conceptes com

---

<sup>27</sup> A propòsit d'aquesta dicotomia, Kerbrat-Orecchioni es refereix a la fórmula del *Nouvel Observateur*, que es defineix com "El més objectiu dels diaris d'opinió i el més compromès dels diaris d'informació".

<sup>28</sup> És molt il·lustrativa la referència que Kerbrat-Orecchioni fa a Prieto (1975), que sosté que el discurs científic només esdevé objectiu a partir del moment en què pren consciència de la impossibilitat de ser-ho i incorpora una reflexió sobre els límits de la seva validesa.

*transparència* i *opacitat*. El llenguatge pot representar un objecte, o pot presentar-se ell mateix. Així, per exemple, "Ha vingut el senyor Miquel" és un enunciat transparent, representa un fet i pot ser vertader o fals; mentre que "Senyor Miquel" és una expressió servil, té un valor opac, ha perdut la capacitat representativa i s'utilitza de manera instrumental. Però Recanati ens fa notar també que la *transparència* és relativa i no absoluta. Una ocurrència designativa representa un objecte, però pot anar acompanyada d'una entonació irònica, d'un to de sorpresa, pot vehicular un acte de parla indirecte, etc. i tots aquests valors afegits tenen molta importància, encara que no influeixin en la condició de veritat o falsedat de l'enunciat. Una expressió sempre fa alguna cosa més que representar un objecte. La manera de presentar l'objecte de què parlem no és indiferent; encara que ens interessem únicament pel valor de veritat de l'enunciat, el punt de vista que adoptem és sempre fonamental (1979:44):

[...] además de su contenido representativo el sentido del enunciado está constituido por las indicaciones que, reflexivamente, conciernen al hecho de su enunciación. Por lo tanto, la enunciación no debe ser puesta entre paréntesis para que el enunciado signifique, ya que, por el contrario, ella se refleja en el sentido del enunciado, distinguido de su contenido representativo.

Recanati parla així de diferents tipus d'enunciats que no són simples representacions. En primer lloc, els *enunciats ètics* o *estètics* del tipus "Aquest quadre és bonic", que serveixen per expressar sentiments del parlant i per influir en l'oient. No representen fets, perquè ells mateixos són fets.

En segon lloc, els *enunciats epistèmics*, com "Sé que ha vingut" o "Crec que ha vingut", que serveixen per indicar les circumstàncies en

què es formula l'afirmació, les restriccions a què està sotmesa, o la manera com ha de ser rebut l'enunciat. Segons Recanati, són enunciats només parcialment descriptius, perquè les paraules "sé" o "crec" no tenen a veure amb la realitat descrita.

En tercer lloc, els *enunciats realitzatius*, com "M'hi jugo tres euros que demà plourà", l'enunciació dels quals equival a la consumació d'un acte. Són enunciats que més que descriure una realitat preexistent, instauren una nova realitat. D'altra banda, tots els enunciats són d'alguna manera realitzatius, perquè es poden parafrasejar amb l'ajuda de realitzatius explícits: "Frege va morir el 1925" admet la paràfrasi "Afirmo que Frege va morir el 1925". Així doncs: (1979:100):

[...] no podemos oponer los enunciados que son actos (promesa, orden, pregunta, advertencia, amenaza...) a los enunciados que afirman, describen o narran los hechos, pues afirmar algo es un acto, tal como lo es prometer; más bien, todos los enunciados son actos, en tanto que son objeto de una enunciación, a saber, actos de discurso, y por ello, todos son realizativos.

Els enunciats, a més, estan construïts sovint amb els anomenats *verbs parentètics*, que tenen per funció oferir, com si es digués entre parèntesi, les indicacions de l'actitud del parlant respecte a allò que afirma: *suposo que*, *imagino que*. De fet, quan afirmem alguna cosa, ho fem sempre amb una actitud: ho lamentem, ho defensem amb tota seguretat, estem disposats a rectificar sense gaire resistència, etc. Aquestes diferents actituds que acompanyen les nostres assercions es revelen, d'alguna manera, amb el to que utilitzem o amb la tria de les paraules. Doncs bé, els verbs parentètics són un mitjà emprat per explicitar l'actitud del parlant, en lloc de deixar aquesta interpretació sotmesa a índexs imprecisos.

De l'anàlisi de Recanati es desprèn que no es pot identificar el sentit d'un enunciat amb el seu contingut, que cal establir l'*estatus enunciatiu*, saber no solament *què es diu*, sinó *com es diu*.

#### **2.3.3.6. Authier-Revuz**

Authier-Revuz (1982, 1984, 1995) s'interessa pel *dialogisme* de Ducrot, però ella nega no sols el caràcter únic del subjecte, sinó el caràcter únic del discurs. El subjecte no és una figura unitària, perquè només esdevé subjecte dins la societat, en contacte amb els altres individus. No és una entitat exterior al llenguatge, sinó el resultat del llenguatge.<sup>29</sup> El subjecte és plural i construeix el seu discurs en relació amb altres discursos. Allò que el subjecte comunica està determinat per *l'exterior del subjecte*, les paraules que diu són inevitablement les paraules dels altres. El discurs és sempre un producte que resulta de *l'interdiscurs*. Que el subjecte no sigui una entitat homogènia i unitària, exterior al llenguatge, sinó una entitat plural, dividida, determina l'activitat lingüística i les relacions entre aquest subjecte i el discurs.

Quant a la subjectivitat discursiva, Authier-Revuz nega l'existència d'un subjecte que sigui la font i l'amo del seu discurs. Trenca amb la idea de la subjectivitat clàssica, concebuda com una interioritat enfront de l'exterioritat del món. Per a ella, l'exterioritat del món és dins el subjecte: constitueix el subjecte. En el discurs d'un parlant, hi ha sempre altres discursos, altres ideologies ("il y a *de l'Autre*").

---

<sup>29</sup> Freud ja havia vist el subjecte com un efecte del llenguatge i Lacan (1953) reprèn la mateixa idea.



Els discursos –diu– són sempre heterogenis. Però fa la distinció entre l'*heterogeneïtat constitutiva* del discurs, que es dóna perquè el subjecte mateix és heterogeni, i l'*heterogeneïtat mostrada*, és a dir, els elements lingüístics que fan ostensibles la diversitat de fonts que formen el discurs o la inclusió en el discurs d'una veu determinada. El locutor fa ús de recursos per distingir-se dels altres, per posar una frontera entre una subjectivitat i una altra. I fent ús d'aquests recursos és capaç de situar-se en tot moment a una certa distància del seu propi discurs.

L'*heterogeneïtat constitutiva* del discurs i l'*heterogeneïtat mostrada* en el discurs representen dues realitats diferents: la dels processos reals de constitució d'un discurs i la dels processos, no menys reals, de representació en un discurs de la seva constitució. Constitutivament, en el discurs d'un subjecte, hi ha altres discursos; però hi són sovint de manera no localitzable i no representable. Amb tot, hi ha moments en què el subjecte es desdobla per comentar les paraules que està dient ("si ho podem anomenar així, per parlar com els esnobs, anava a dir X...") i fa allò que Authier-Revuz anomena un *bucle en l'enunciació*, que constitueix una forma marcada de l'heterogeneïtat mostrada.<sup>30</sup>

### **2.3.3.7. Roulet i l'Escola de Ginebra**

Roulet i el seu equip de l'Escola de Ginebra han elaborat un model d'anàlisi del discurs, conegut com a *Approche Modulaire du discours*.

---

<sup>30</sup> Authier-Revuz esbossa la complexitat enunciativa en els articles "Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constituive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours" (1982) i "Hétérogénéité(s) énonciative(s)" (1984), però dedica dos volums a descriure els comentaris que fa el subjecte del seu propi discurs: *Ces mots qui ne vont pas de soi: boucles réflexives et non-coïncidences du dire* (1995). És en aquesta última obra on parla de la modalització autonímica, a la qual ens referirem més endavant.

L'objectiu principal d'aquest enfocament és descriure de manera precisa i coherent les principals dimensions i formes d'organització de tots els tipus de discurs (escrit, oral, monològic, dialògic, literari, no literari, etc.). La idea de la qual es parteix és que les propietats de la interacció verbal pertanyen a dominis diferents, caracteritzats per sistemes de coneixement diferents, però en interacció constant. Per a Roulet (1991) en la interacció verbal conflueixen dues entitats: un repertori verbal i una situació d'interacció. Per tant, en l'anàlisi lingüística cal tenir en compte tres tipus de condicionaments: els situacionals, els lingüístics i els textuals.

El programa de recerca d'aquesta escola ha elaborat un instrument d'anàlisi que permet descriure de manera global la complexitat de l'arquitectura discursiva. L'Escola de Ginebra aplica la idea de l'heterogeneïtat discursiva en les seves descripcions, la idea que alguns elements que constitueixen el discurs no són assumits pel locutor i que aquest insereix diferents veus en el discurs propi.

Roulet i el seu equip, doncs, refusen la lingüística *egocèntrica* i es proposen adoptar com a punt de partida de les seves anàlisis discursives la constatació que el subjecte parlant no solament no es troba sol en la comunicació sinó que no es troba sol en el seu propi discurs.<sup>31</sup>

Compartim amb l'Escola de Ginebra la idea d'apropar-se al discurs per interpretar-lo tenint en compte els diferents nivells que el componen, la idea que tots els elements comunicatius conflueixen en

---

<sup>31</sup> Per a un major aprofundiment en algunes de les teories actuals sobre la *polifonia enunciativa* i en els conceptes d'*enunciació singular* i *enunciació plural del locutor*, remetem a Espuny (1998-1999).

el discurs i el caracteritzen. Nosaltres centrem l'atenció en el subjecte parlant perquè creiem que és la peça clau en la configuració i la interpretació dels missatges, però acceptem que el subjecte es troba immers en una xarxa complexa d'elements de diferent naturalesa que influeixen en les seves actuacions. Compartim igualment la idea de l'heterogeneïtat discursiva, de la diversitat de veus que s'acoblen en el discurs. Una heterogeneïtat que s'explica també partint de l'anàlisi de la presència del locutor en el text i de les marques que podem identificar sobre el seu posicionament.

#### **2.3.3.8. Maingueneau**

Aquest lingüista fa un treball de síntesi i de divulgació de diferents aportacions de la pragmàtica que permeten analitzar el discurs relacionant l'organització textual i la situació de comunicació (1991, 1994, 1995, 1998). Es refereix al principi de cooperació de Grice; destaca la importància que té en els intercanvis la preservació de la imatge de cadascú, segons la teoria de Brown i Levinson; descriu els principis de la polifonia enunciativa, etc. Però Maingueneau insisteix també en el fet que el discurs sempre és responsabilitat d'algú.

Moltes de les observacions de Maingueneau (1998) desenvolupen aquesta idea de discurs lligat a un subjecte, a un *jo* que adopta una actitud respecte a allò que diu i al seu coenunciador. Dins l'anàlisi del paper que representa el subjecte en l'escena enunciativa es refereix a l'*ethos*, als trets que l'enunciador mostra als receptors, de manera que aquests es formen una imatge bona o dolenta de la persona que hi ha darrere allò que escolten o llegeixen. L'enunciador diu unes paraules i, a més, amb la tria dels mots, dels arguments, dels exemples, del to, etc. està dient "jo sóc d'aquesta manera".

Allò que caracteritza l'*ethos* és el fet de no trobar-se explícit en l'enunciat, és una imatge que es transmet a través d'una manera de dir que suggereix una manera de ser. Un discurs té sempre un *to* que es pot relacionar amb l'*ethos* i que dóna autoritat a allò que es diu, que ajuda a convèncer, o, al contrari, crea desconfiança i rebuig. Maingueneau destaca que és a través d'indicis textuais, i també d'indicis no verbals, que l'enunciador ha de legitimar la seva manera de dir, sosté que l'enunciador ha d'atribuir-se una determinada imatge (i també ha d'atribuir-ne una al destinatari) per legitimar el seu discurs. És a dir, l'enunciador adopta en el discurs una posició institucional, una relació amb un saber determinat, etc. I des d'aquesta posició fa seva (per arribar als altres) una forma d'expressió, un *mode d'enunciació*.

Si bé cada tipus de discurs comporta una distribució preestablerta dels rols, el locutor pot escollir més o menys lliurement la seva *escenografia*. En un discurs polític, per exemple, el candidat d'un partit pot parlar als seus electors presentant-se com un home de poble, una persona amb experiència, un tecnòcrata, etc. El que està clar –insisteix Maingueneau– és que els "continguts" dels enunciats no són independents de l'escena d'enunciació en què es presenten.<sup>32</sup> A "Ethos, scénographie, incorporation" , Maingueneau diu (1999:85):

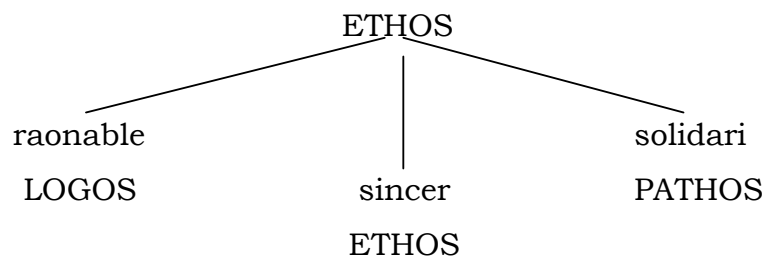
La scénographie, comme l'ethos qui participe d'elle, implique un processus en boucle paradoxale: dès son émergence la parole

---

<sup>32</sup> Per una exposició detallada sobre l'*ethos* i la manera de projectar una imatge en el discurs, vegeu l'obra de Ruth Amossy, *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*, que aplega textos de J. M. Adam, E. Eggs i D. Maingueneau, entre altres.

suppose une certaine scène d'énonciation, laquelle, en fait, se valide progressivement à travers cette énonciation même. La scénographie est ainsi à la fois ce dont vient le discours et ce qu'engendre ce discours; elle légitime un énoncé qui, en retour, doit légitimer, doit établir que cette scène dont vient la parole est précisément la scène requise pour énoncer comme il convient la politique, la philosophie, la science...[...] Quand un politicien d'extrême-droite montre à travers son énonciation la figure de l'homme-du-peuple-qui-dit-la-vérité-nue, qui dénonce les paroles trompeuses des politiciens "pourris", il définit implicitement ce qu'est le discours politique légitime[...] et ce que le discours politique légitime ne doit être à aucun prix.

Un altre cop, doncs, el subjecte apareix com un element clau, en aquest cas per jugar amb la construcció d'una imatge, per utilitzar-la com a estratègia de persuasió. Segons la *Retòrica* d'Aristòtil, les proves en les quals es basa el discurs són de tres tipus: la primera es troba en l'*ethos* de l'orador, la segona en el fet de posar l'oient en una disposició afectiva determinada (el *pathos*) i la tercera, en el discurs mateix (*logos*), en la mesura que demostra o sembla demostrar. Però, al capdavall, és el parlant qui mou les peces del discurs, de manera que l'*ethos* constitueix una condensació de les tres dimensions descrites per Aristòtil. Eggs (1999:46) ho representa així:



### **2.3.4. Compendi d'idees bàsiques sobre el concepte de subjectivitat lingüística**

De les aportacions fetes pels lingüistes que acabem de presentar, n'hem seleccionat uns punts bàsics que adoptem com a premisses de la recerca:

- 1) La subjectivitat és omnipresent en el llenguatge: no hi ha missatges lingüístics que puguin representar el món sense mediació del subjecte parlant.
- 2) La subjectivitat influeix en el locutor i en el receptor, ja que tant l'un com l'altre participen de la doble activitat de producció i de comprensió.
- 3) Allò que anomenem contingut en els missatges és el resultat d'una tria, d'una organització subjectiva, d'un o diversos posicionaments.
- 4) El punt de vista enunciatiu es construeix en una situació de comunicació determinada i es veu influït per factors de naturalesa diversa.
- 5) Existeix una "posada en escena enunciativa" en la qual el subjecte parlant pot produir "il·lusions" d'objectivitat o mostrar de manera més transparent la subjectivitat en els discursos.
- 6) Hi ha procediments lingüístics (i també aspectes no verbals) que funcionen de manera especial com a indicadors de subjectivitat.

- 7) Cal distingir l'objectivitat lingüística de la neutralitat. Un discurs amb aparença d'objectivitat pot ser molt parcial.
- 8) No es pot identificar el sentit d'un enunciat només amb el seu contingut. Cal saber no solament què es diu sinó qui ho diu i com ho diu.
- 9) El subjecte enunciadador no és una entitat unitària, es pot desdoblar en diferents veus que creen un efecte polifònic i que permeten una distribució complexa de les responsabilitats i de les adhesions.
- 10) El subjecte construeix sempre el seu discurs en relació amb altres discursos.
- 11) A través de l'enunciació, de la manera de dir, es mostra una personalitat real o imaginària (l'*ethos*), que confereix un to al discurs i afavoreix (o no) la persuasió.

### **3. MARC CONCEPTUAL:**

#### **EL CONCEPTE DE MODALITZACIÓ**

Si constatem que és el subjecte parlant qui fa funcionar la llengua, i que ho fa marcant-la amb les seves actituds, gustos i creences, podem preguntar-nos si és possible descriure de quina forma es traspasa aquesta subjectivitat a les produccions lingüístiques. I especialment, si hi ha unes categories concretes que expliquin aquest fenomen. Atès que l'enunciació és una posada en escena de recursos, que, encara que amb moltes restriccions, depèn de les maniobres dels interlocutors, hem de mirar d'apropar-nos a aquest procés per entendre'n el funcionament i registrar les maneres de fer dels participants.

En pàgines anteriors, hem recorregut les obres d'alguns autors que han estudiat aspectes de la subjectivitat (o de la intersubjectivitat) en el llenguatge. Són unes aportacions importants que ens permeten comptar amb una base teòrica suficient per fonamentar una recerca, però el nostre objectiu és aconseguir una anàlisi dels trets amb què es materialitza l'actitud del parlant en el discurs. Així doncs, partint d'aquest marc ampli, voldríem intentar d'aconseguir una major concreció. En primer lloc, ens plantegem rastrejar les descripcions fetes per diferents lingüistes dels conceptes de *mode*, *modalitat* i *modalització*, perquè són els termes generals amb què es formula la idea de *manifestació lingüística subjectiva*. En segon lloc, voldríem partir d'aquest suport, per arribar a la nostra proposta de definició i classificació. Amb aquest objectiu encetem aquesta part de la recerca.



### **3.1. Una primera aproximació als conceptes de *mode*, *modalitat* i *modalització***

Relacionats ben de prop amb el concepte general de *subjectivitat lingüística*, trobem conceptes com *mode*, *modalitat* i *modalització*. Conceptes vagues, imprecisos i poc delimitats. En una primera aproximació, mostrem algunes de les definicions que s'han fet d'aquests termes. Són definicions molt generals, que prenem com a punt de partida abans d'aprofundir en l'exposició d'altres visions, no sempre coincidents. És l'inici del trajecte que tenim la intenció d'acabar amb una proposta aclaridora que es pugui tenir en compte en l'anàlisi i en la producció discursives.

Pérez Saldanya (1998) defineix així els conceptes esmentats:

**mode** Categoria gramatical del verb que indica la forma en què el parlant concep i presenta l'esdeveniment expressat pel verb. El mode es defineix sobretot en relació amb una classe no marcada d'oracions que expressen simples situacions de fet, prescindint de l'actitud del parlant envers el que diu. Aquestes oracions simplement declaratives són considerades no modals o no marcades. El mode no marcat és l'indicatiu, enfront del subjuntiu i de l'imperatiu, que són modes marcats. En algunes llengües es diferencien altres modes com ara l'optatiu o l'interrogatiu.

**modalitat** Expressió de l'actitud del subjecte parlant respecte al valor de veritat de la proposició continguda en l'enunciat. La modalitat modifica les proposicions assenyalant si són vertaderes, necessàries, possibles, certes, etc. Algunes de les modalitats diferenciades en

lògica i en semàntica són les següents: la modalitat deòntica, la modalitat alètica, la modalitat epistèmica i la modalitat bulomaica.

**modalització** Manera com l'emissor manifesta la seua actitud sobre el contingut proposicional.

Per la seva banda, el diccionari de Dubois i altres (1973-1983) defineix aquests conceptes mostrant les relacions que existeixen entre ells. Així, en unes definicions extenses, de les quals destaquem únicament els punts que ens han semblat més rellevants es diu:

**modo** Categoría gramatical asociada en general al verbo y que traduce: 1) El tipo de comunicación instituido por el locutor entre él y su interlocutor (estatuto de la oración). 2) La actitud del hablante con respecto a sus propios enunciados.

En el segundo caso, el *modo* o *modalización*, se expresa por la actitud del hablante que asume (se hace responsable de) sus enunciados y la del locutor que no asume (rechaza) parcial o totalmente sus enunciados. En español, el modo del enunciado asumido es el indicativo; el modo de lo no asumido es el condicional en las oraciones directas y el subjuntivo o el condicional en las oraciones indirectas.

Puede también indicarse la modalización por otros medios: los adverbios (*quizá, tal vez*, etc.), los incisos (*según dicen*), los cambios de registro (las comillas en la escritura, etc.) El modo es distinto de las modalidades lógicas en las que el predicado es contingente, probable, necesario, posible (esta contingencia, esta probabilidad puede, a su vez, ser asumida o no).

**modalidad** Como sinónimo de modo, la *modalidad* define el estatuto de la oración: aserción, orden o interrogación.

Según Ch. Bally, en un análisis lógico de la oración, la *modalidad* es una serie de elementos que indican que el dictum, es decir el proceso puro y simple desprovisto de toda intervención del hablante, se considera realizado o no, deseado o no, aceptado con alegría o con pena, por el locutor o por otra persona distinta.

Toda oración se caracteriza por una modalidad evidente o implícita. Los modos gramaticales son sólo uno de los medios empleados para expresar la modalidad.

**modalización** La modalización define el carácter que el sujeto da a su enunciado. 1) El concepto de distancia considera la relación entre el sujeto y el mundo a través del enunciado: en el caso de distancia máxima, el sujeto considera su enunciado como una parte integrante de un mundo distinto de sí mismo; la distancia mínima es el caso del enunciado totalmente asumido por el locutor. 2) El concepto de transparencia estudia la presencia o la ausencia del sujeto de la enunciación. 3) El concepto de tensión indica las relaciones entre locutor e interlocutor por medio del texto.

**modalizador** Se denomina *modalizadores* a los medios por los que un locutor manifiesta la manera de enfocar su propio enunciado.

En aquesta primera aproximació, constatem que el *mode* es presenta com una categoria gramatical, mentre que el concepte de *modalitat*, encara que es pot utilitzar com a sinònim de *mode*, es refereix a una categoria semàntica que té els seus orígens en la lògica. Pel que fa a la *modalització*, apareix com un concepte molt menys perfilat, però sembla apuntar cap a les actuacions concretes de l'emissor, de

manera que podem considerar-lo un concepte pragmàtic: la producció d'enunciats en què es mostren actituds del parlant.

El nostre objectiu principal és precisar el concepte de *modalització*, perquè creiem que és el més englobador i el que ens permetrà fer una aproximació pragmàtica i anar de les operacions produïdes pels subjectes parlants als elements concrets que usen aquests subjectes per expressar les seves actituds. Però per atènyer aquest objectiu, ens cal revisar primer el concepte de *modalitat* buscant les seves arrels en la lògica i veure després com ha estat adaptat en la lingüística tot descrivint algunes de les tipologies proposades per diferents autors.

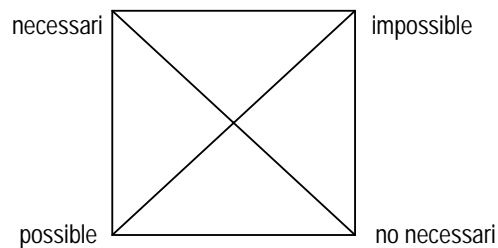
### **3.2. Modalitat lògica i modalitat lingüística**

La filosofia s'interessa per les modalitats molt abans que la lingüística. Ja Aristòtil a la *Lògica* distingia entre *judicis apofàntics* o *asseveratius*, els que tenen valor de veritat, i *judicis semàntics*, els que essent plenament significatius no tenen un valor de veritat determinable. Seguint Aristòtil, la filosofia escolàstica estableix la distinció entre:

- *Proposicions inesse*, les que són simplement atributives, del tipus A és B, o A no és B ("Sòcrates és un home", o "Sòcrates no és una dona").
- *Proposicions modals*, les que afegeixen alguna explicació sobre com es realitza la unió de A i B ("És possible que Sòcrates vingui"), sobre com és A o com és B ("Sòcrates és un home savi").

Kant, a la *Crítica de la raó pura*, va corregir en part aquesta divisió en afirmar que totes les proposicions són modals, ja que s'expressen amb un determinat grau de certesa: hi ha judicis de contingència o problemàtics, i judicis de necessitat o apodíctics.

En la lògica actual, el concepte de modalitat no es redueix només a l'expressió d'allò que està ajustat a la veritat i que s'expressa com a necessari, possible o impossible, sinó que s'amplia amb la inclusió d'altres conceptes modals.<sup>33</sup> Amb tot, l'eix central el constitueixen les modalitats que es refereixen a la veritat del contingut proposicional: les *modalitats alètiques*. En l'expressió de la veritat hi ha dos factors decisius que poden afectar la proposició: la necessitat i la possibilitat. A partir d'aquests factors es defineixen l'impossible i el contingent o no necessari. La relació entre tots aquests factors es pot presentar així:<sup>34</sup>



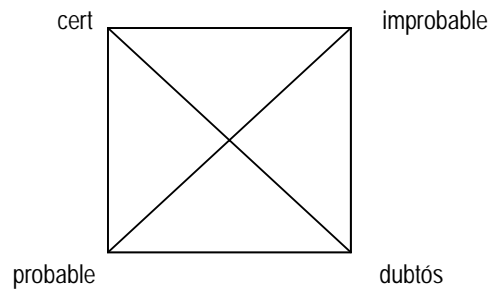
Segons els lògics, hi ha proposicions que no estan afectades per cap d'aquests quatre modes, és a dir, que simplement són assercions vertaderes o falses.

---

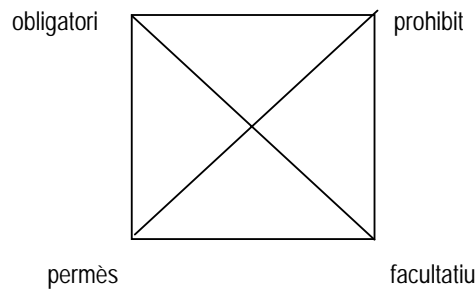
<sup>33</sup> Per a la presentació de les modalitats segons els lògics seguim bàsicament Cervoni (1987).

<sup>34</sup> Aquest quadre (i els altres que reproduïm a continuació) són extrets de Cervoni (1987). Calsamiglia i Tuson (1999) també en fan ús.

Al costat d'aquestes modalitats relacionades amb l'expressió de la veritat, hi ha les que estan relacionades amb el saber, amb l'expressió d'un determinat grau de certesa, de probabilitat, amb la introducció del dubte. Són les *modalitats epistèmiques*, que es poden representar amb el quadre següent:



I finalment hi ha les *modalitats deontiques*, que impliquen una referència a les normes. Són modalitats relacionades amb l'*haver de ser* o l'*haver de fer*, i que corresponen a les nocions que s'estableixen en el quadre següent:



Així doncs, la lògica presenta tres modalitats bàsiques: *alètiques*, *epistèmiques* i *deontiques*, encara que es parla també de submodalitats com les següents:

- *Bulomaica*, relacionada amb la volició o inclinació.

- *De freqüència*, per expressar nocions com *sempre, de vegades, mai*.
- *De quantitat*, per expressar nocions com *tot, res, alguna cosa*.
- *D'espacialitat*, relacionada amb nocions com *per tot arreu, per algun lloc, per enlloc*.

Com veiem, es tracta d'escapes graduals que es poden aplicar al contingut dels enunciats. Però traspasar exactament aquestes modalitats lògiques al camp de l'ús funcional de la llengua planteja alguns problemes, perquè el llenguatge de la lògica formal és diferent del de les llengües naturals. La lògica utilitza un llenguatge simbòlic, abstracte i semànticament unívoc. En les llengües naturals, en canvi, existeixen la polisèmia, els valors significatius que provenen del context, la versemblança, etc. La modalitat lògica es refereix a la reacció d'un subjecte parlant enfront d'una representació objectiva del món, mentre que en el llenguatge la representació objectiva, independent del subjecte parlant, sembla inacceptable. És difícil, des del punt de vista lingüístic, parlar d'una reacció del subjecte enfront d'un contingut objectiu, perquè la llengua no pot descriure la realitat prescindint del posicionament del subjecte que intervé en el procés enunciatiu. Tot això fa que alguns dels conceptes que apareixen en els quadres que acabem de presentar adquireixin valors una mica diferents quan ens movem en el terreny de la lingüística i que alguns autors hagin fet propostes que intenten situar les modalitats dins l'estudi de la llengua en ús tenint en compte aquestes diferències.

Per començar, hi ha diferències en la manera d'entendre el concepte de *possibilitat*. En les llengües naturals, com observa Cervoni (1987:75), que reproduïen Calsamiglia i Tusón (1999:176),

l'expressió d'una possibilitat es troba associada al coneixement que té el parlant i és així com la percep l'interlocutor. Si algú diu "És possible que el Pere vingui", l'interlocutor interpreta que, amb aquesta expressió de la possibilitat, el parlant indica que no sap amb certesa si el Pere vindrà o no; ens acostem, doncs, a la *modalitat epistèmica* (relacionada amb el *saber*). I una pregunta com "Pots anar a visitar el teu pare a l'hospital?" es pot interpretar epistèmicament com "És possible que hi vagis?", o deònticament com "Et deixen (t'autoritzen) visitar-lo?"

També hi ha diferències en la manera de concebre la *necessitat*. Si algú diu "Cal que el Pere vingui", l'expressió de la necessitat es confon amb allò que cal fer per obtenir un resultat o per respectar una norma, amb la qual cosa ens acostem a la *modalitat deòntica*.

D'altra banda, en la llengua trobem molt sovint expressions de judicis de valor, des dels més simples (*bonic, lleig, bo, dolent*) fins als judicis de valor ètics o morals (*cal respectar les lleis, s'han de protegir les minories*). Aquests últims equivalen a les formulacions de les *modalitats deòntiques*, però els primers no els veiem representats en les modalitats lògiques. Sembla, per tant, que les modalitats lingüístiques, tot i partir de la lògica modal, han de trobar uns paràmetres diferents. Vion (2001:9) diu a propòsit de la relació entre aquestes dues ciències:

Les notions peuvent passer d'une discipline à l'autre d'autant que des convergences existent et que la recherche associe couramment des disciplines différentes. Mais la linguistique ne peut valablement participer à des recherches pluridisciplinaires qu'en assumant pleinement ce qui constitue ses objets et sa spécificité. Dans ces conditions, tout emprunt conceptuel doit faire l'objet d'une véritable



intégration au niveau de sa définition linguistique et de son insertion au sein d'une posture d'analyse résolument linguistique.

Passem tot seguit a veure com ha tractat la lingüística aquesta qüestió.<sup>35</sup>

### **3.3. La teoria de la frase explícita: el *dictum* i el *modus***

Molts dels autors que aborden l'examen d'aquests conceptes són deutors de Bally, el lingüista que, com ja hem esmentat, defensa la necessitat de tenir en compte les relacions que existeixen entre els plans lògics, psicològics i lingüístics en qualsevol enunciació. Bally (1932:35) subratlla que la comunicació del pensament ha de distingir de forma clara entre allò que és representació rebuda pels sentits, la memòria o la imaginació i l'operació psíquica que el subjecte projecta sobre aquesta representació. Per tant, entén la modalitat com l'expressió de les operacions psíquiques del subjecte parlant; amb la modalitat s'estableix una relació entre l'individu i els enunciats que produeix.

Aquestes idees donen lloc a la teoria de la *frase explícita*. Segons aquest autor, la frase explícita comprèn dues parts: l'una té relació amb el procés que constitueix la representació (p. ex. *la pluja*); Bally l'anomena, seguint l'exemple dels lògics, el *dictum*. L'altra part conté la peça mestra de la frase, aquella sense la qual no hi ha frase, l'expressió de la modalitat, que té relació amb l'operació psíquica feta pel subjecte pensant. La modalitat s'expressa amb un *verb modal* (p.

---

<sup>35</sup> Les referències més nombroses les trobem entre els lingüistes francòfons, ja que els anglosaxons (segons indica Vion, 2001) no acostumen a utilitzar aquests termes, o bé ho fan sense definir-los exactament, com si es tractés de categories evidents.



En aquest enunciat, dins del *modus*, "la premsa" és el subjecte modal i "critica" és el verb modal. I dins del *dictum*, "el president" és el subjecte dictal i "hagi fet", el verb dictal.

També hi ha enunciats en què el subjecte modal no està expressat, com aquest:

(2) *Cal que el Pere vingui.*

I d'altres en què els elements que corresponen al *modus* es troben incorporats dins el *dictum*:

(3) *La necessitat de la seva vinguda és evident.*

No sempre la separació entre *modus* i *dictum* és clara. De fet, es poden produir enunciats complexos, en els quals el *dictum* i el *modus* es barregin d'una forma indestruable, o bé on el valor modal no sigui explícit i calgui deduir-lo d'algun procediment de modalització, com l'entonació o altres. De totes maneres, acceptant que la complexitat de les realitzacions lingüístiques fa que també sigui complexa la seva anàlisi, el cert és que la divisió en *dictum* i *modus* facilita la comprensió dels discursos i permet relacionar els components psicològics i els components lingüístics que es barregen en els enunciats.

Payrató (2002:1180) resumeix d'aquesta manera la distinció entre aquests dos components dels enunciats i al·ludeix a la multiplicitat de formes que pot adoptar la manifestació de l'actitud del subjecte:

La distinció s'ha plantejat tradicionalment, *grosso modo*, com "allò que es diu" enfront de "com es diu (allò que es diu)": un mateix contingut es pot presentar de formes diverses. Així, el modus es pot expressar de moltes maneres, diferents, complementàries i no excloents entre elles, i com a manifestació de l'actitud del subjecte inclou aspectes cognitius, volitius (afectius, emotius) i valoratius. La inclusió o l'exclusió d'algun d'aquests aspectes és el que acaba determinant l'abast de la categoria i de les seves (sub)classes.

### **3.4. Algunes maneres d'entendre les modalitats**

Després de l'anàlisi feta per Bally d'allò que ell entén com a *frase explícita* i de la distinció que estableix entre *modus* i *dictum*, hi ha hagut diferents autors que, situats en una perspectiva enunciativa, han fet aproximacions al concepte de *modalitat* i, en alguns casos, han proposat una classificació de les modalitats. Són classificacions dissemblants que revelen que l'objecte que es vol ordenar té uns contorns imprecisos. Els aspectes lògics, semàntics i lingüístics es barregen en unes taxonomies que no aconsegueixen integrar-los plenament. En els apartats que segueixen mostrarem algunes d'aquestes teoritzacions que ens ajudaran a enfilat el camí cap a l'objectiu de formular la nostra proposta de definició.

#### **3.4.1. Culioli: la validació de la relació predicativa**

Culioli (1986) relaciona les modalitats amb el posicionament del subjecte respecte a la validació de la relació predicativa.<sup>36</sup> Considera que aquest posicionament pot establir-se de quatre maneres diferents, que es tradueixen en quatre tipus de modalitats:

---

<sup>36</sup> L'exposició de Culioli sobre les modalitats es troba referida en Bouscaren i Chuquet (1987) i en Gilbert (1993).

1. *L'assertió*. Pot ser positiva o negativa i pot adoptar també les formes interrogativa, imperativa i hipotètica. Són formes que, segons Culioli, expressen una relativa "neutralitat" del subjecte. L'enunciador no fa una operació de validació de la relació predicativa, sinó que es limita, de manera conscient o inconscient, a verbalitzar aquesta relació.
2. La *modalitat epistèmica*. El subjecte expressa fins a quin punt és possible que s'estableixi la relació predicativa, és a dir, quines oportunitats hi ha –dins una escala gradual– que aquesta relació es pugui validar. El subjecte es posiciona respecte a la probabilitat, la possibilitat, la necessitat, etc.
3. La *modalitat apreciativa o afectiva*. L'enunciador es posiciona en relació amb un judici qualitatiu. El tipus de posicionament que adopta li permet implicar-se, fer seus aquests judicis, o, al contrari, distanciar-se'n.
4. La *modalitat intersubjectiva*. Té a veure amb les relacions que s'estableixen entre l'enunciador i els altres, a qui prova d'influir amb operacions com ordres, autoritzacions, etc.

Aquestes categories de Culioli no són tancades; de fet, la majoria d'enunciats corresponen a diverses modalitats a la vegada. Per exemple, un enunciat imperatiu com "Vés a seure!" correspon a la modalitat assertiva i a la intersubjectiva.

Vignaux (1988) creu que a aquests tipus de modalitats, epistèmica, apreciativa i intersubjectiva, caldria afegir-hi un altre tipus de

modalitat que fes referència a aspectes com la citació d'altres veus, l'estil indirecte i altres procediments que ens permeten convocar la presència d'altres en el discurs que nosaltres produïm. Pensa que aquesta modalitat hauria de referir-se a l'adhesió o al rebuig cap a aquestes veus que el subjecte pot expressar de manera més o menys explícita i a les estratègies que li permeten construir un doble posicionament a fi de poder comentar els missatges que produeix. Vion (2001) qüestiona en part aquesta proposta de Vignaux, perquè creu que els fenòmens de polifonia o les estratègies utilitzades per donar la impressió de desaparèixer de l'enunciació no impliquen una actitud modal del subjecte respecte a allò que diu. Compara els enunciat "Jo trobo que aquesta pel·lícula és genial" i "Aquesta pel·lícula és genial" i constata que hi ha una diferència pel que fa a la manera de presentar-se el locutor, que en el primer cas sembla que assumeixi l'afirmació, mentre que en el segon, produeix un enunciat impersonal en el qual no sembla que s'impliqui directament. Però observa que en tots dos casos ens trobem amb una *modalitat apreciativa*, la qual cosa el porta a defensar que es tracta d'un fenomen diferent del de la modalitat o la modalització.

A parer nostre, el fet de produir un enunciat impersonal o de mostrar-se obertament el locutor amb formes de primera persona tenen a veure amb la modalització. Malgrat les observacions de Vignaux, pensem que en el moment de parlar dels tipus de modalització que proposem, haurem de valorar la manera de presentar-se el locutor en l'enunciat, ja que el mode de presència del locutor i la manera d'utilitzar la polifonia enunciativa no poden quedar excloses d'un estudi sobre les traces que deixa el subjecte parlant en el discurs.

### 3.4.2. Cervoni: l'establiment de tres nivells en les modalitats

Cervoni (1987:81) defensa que la classificació de les modalitats no hauria de tenir un caràcter rígid, perquè la naturalesa de l'objecte estudiat s'hi oposa. Amb tot, distingeix tres nivells en les modalitats lingüístiques:

- Allò que en lingüística pot ser qualificat de típicament modal, el *nucli dur* de les modalitats.
- Allò que només és parcialment modal.
- Allò que sembla possible i avantatjós d'excloure del camp de les modalitats.

En el primer grup, el *nucli dur* de les modalitats, inclou:

- Les modalitats que responen a aquesta forma canònica: *És + adjectiu + que + F* o *infinitiu*. L'adjectiu és del tipus *necessari, cert, obligatori*, etc. Per exemple, "És necessari que el Pere vingui".
- Els auxiliars de mode, com *poder, haver de, deure, caldre, voler*, etc., és a dir, formes verbals que atorguen a un altre verb que està en participi o en infinitiu les categories formals que li manquen; entre elles, la categoria de modalitat, que Cervoni reconeix que és més semàntica que formal.
- Alguns adverbis derivats i adjectius típicament modals: *necessàriament, certament, probablement, permès, possible*, etc. Entre els adjectius, només reconeix com a típicament modals

aquells que es poden parafrasejar amb una estructura lògica: *admirable*, "que es pot admirar", però no *agradable*, *confortable*, *miserable*, *terrible*, etc.

En el segon grup, hi situa els procediments que no són típicament modals i que anomena *modalitats impures*:

- Lexemes amb una estructura que es pot parafrasejar amb un verb modal. Per exemple, *autoritzar* equival a *fer que X pugui*, *obligar* equival a *fer que X hagi de...*
- Girs impersonals amb adjectius com *útil*, *agradable*, *interessant*, etc. Per exemple, *seria útil que...*, *seria necessari que...*
- Adjectius avaluatius que afecten tota una oració: "És greu que estigui malalt".

Entre les exclusions, hi situa:

- Els adjectius que no es poden parafrasejar amb un verb modal (*terrible*, *agradable*), i, de manera més general, la categoria dels avaluatius que no fan referència a tota una frase: *una greu malaltia*, *una vista agradable* (categoria que inclou la precedent).
- Les modalitats de frase (asserció, interrogació i ordre). Encara que l'asserció es relacioni amb la veritat, la interrogació amb el coneixement i l'ordre amb la voluntat, Cervoni defensa que les modalitats de frase són exteriors i que més que modalitats pròpiament dites són actes de parla (1987:101):



Leur exteriorité, en fait, est d'une autre espèce, en ce sens qu'elle est toujours maximale par rapport à l'énoncé; et cela suffit à les différencier des modalités.

Reste la question: si elles ne sont pas des modalités, que sont-elles? Il suffit d'accepter l'idée que tout *dire* est un *faire* pour pouvoir leur assigner une place adéquate dans l'analyse linguistique: elles font partie de l'illocutoire, elles sont des types d'actes de langage.

- La quantitat, el temps i el lloc.

Pel que fa als adjectius avaluatius, l'exclusió planteja alguns problemes: una expressió com "La fruita prohibida els va temptar" no hauria de considerar-se modal i, en canvi, "Està prohibit de menjar aquesta fruita", sí. Però hi ha teories que seguint una línia chomskiana veuen en "La fruita prohibida els va temptar" una frase modal, ja que el sintagma *la fruita prohibida* deriva d'un enunciat modalitzat [prohibit(algú mengi la fruita)]. En la superfície, el nom *fruita* fa la funció de subjecte gramatical; en profunditat, és un acusatiu en relació amb el predicat *menjar*. A qui qualifica, doncs, l'adjectiu? Al substantiu? O a la frase subjacent? Segons la nostra manera de veure, un problema gramatical d'aquesta naturalesa no hauria d'afectar el fet de percebre l'enunciat com l'expressió d'una avaluació. És cert que aquests girs avaluatius tenen poc a veure amb les modalitats lògiques, però les modalitats lingüístiques haurien de poder recollir els judicis apreciatius i tot allò que els caracteritza, encara que per assolir aquest objectiu calgui estendre el camp de la modalitat. Tornarem sobre aquest punt en parlar de l'abast del concepte de modalització.

### **3.4.3. Le Querler i Laurendeau: la relació entre *modalitat* i *objectivitat/subjectivitat***

Le Querler (1996) i Laurendeau (1997), cadascun per la seva banda, estableixen una relació entre *modalitat* i *objectivitat/subjectivitat* i proposen una classificació de les modalitats que sembla oblidar que el concepte mateix de *modalitat* remet a l'expressió de l'actitud del locutor i que resulta difícil postular que hi ha enunciats en què aquesta actitud no es mostra de cap manera.

Le Querler, a *Typologie des modalités* (1996:63) proposa una classificació que s'organitza al voltant del subjecte enunciator (o més aviat del *subjecte modal* o *subjecte modalitzador*). Parla de *modalitat subjectiva*, *modalitat intersubjectiva* i *modalitat objectiva* i les defineix així:

- La *modalitat subjectiva* és l'expressió de la relació que s'estableix entre el subjecte enunciator i el contingut de l'enunciat. Ex. "El Pau deu estar a punt de venir".
- La *modalitat intersubjectiva* mostra la relació que s'estableix entre el subjecte enunciator i un altre subjecte, a propòsit del contingut de l'enunciat. Ex. "Pots tancar la finestra?"
- La *modalitat objectiva* és aquella que es dóna quan el subjecte enunciator subordina el contingut de l'enunciat a un altre contingut, sense que intervinguin ni el seu judici, ni la seva apreciació, ni la seva voluntat. Ex. "Per créixer, s'ha de menjar".

Le Querler defensa la modalitat objectiva dient que no depèn del subjecte enunciador, sinó de la realitat del món objectiu. Sembla evident, però, que un enunciat com el que posa d'exemple, "Per créixer, s'ha de menjar", pot tenir un valor intersubjectiu, ja que es pot utilitzar per afavorir una determinada conducta: fer que un infant mengi, per exemple. D'altra banda, quan Le Querler es refereix detingudament a aquest tipus de modalitat (1996:107-112), l'anomena *modalitat implicativa* i la defineix així: "Les modalitats implicatives són modalitats objectives, és a dir, modalitats independents de la voluntat, del judici o de l'apreciació del locutor. Per la modalitat implicativa, el locutor afirma que *p implica q*". I ho exemplifica amb frases subordinades condicionals, d'oposició i de concessió, de comparació, de finalitat, de conseqüència, de causa. A parer nostre, resulta incoherent mantenir que els enunciats que proposa siguin "independents de la voluntat, del judici o de l'apreciació del locutor" (1996:107). Vegem-ne alguns:

*Per triomfar, s'ha de treballar.*

*Ell obté bons resultats, mentre que el seu company és negat.*

*És molt treballador, però ha suspès l'examen.*

Laurendeau, per la seva banda, utilitza també els conceptes de *modalitat objectiva* i *modalitat subjectiva*, els matisa amb l'addició d'una *modalitat mixta*, i tot plegat ho relaciona amb la idea del lògics de fluctuació entre allò que és real, necessari, possible, probable, i també amb allò que *ha de ser* o que el subjecte *vol que sigui*. El resultat és aquesta classificació:

Asserció	Modalització					
	Modalitat objectiva		Modalitat subjectiva		Modalitat mixta	
	<b>òntica</b> (estabilitat)	<b>alètica</b> (fluctuacions en l'ésser)	<b>epistèmica</b> (coneixement del subjecte, fluctuacions en l'ésser)	<b>apreciativa</b> (bo/dolent normal/estrany)	<b>deòntica</b> (haver de ser objectiu + subjectiu)	<b>volitiva</b> (desig, voluntat)
<i>Ell fa</i> (asserció estricta)	<i>Jo dic que ell ve.</i>	<i>Potser aniré a visitar aquesta ciutat.</i>	<i>Jo crec que ell ve.</i>	<i>Estic content que vingui.</i>	<i>Hauries d'anar a visitar la teva mare.</i>	<i>Jo vull que ell vingui.</i>
<i>Ell fa, segons jo</i> (subjectiu, segons la meva experiència)	<i>Jo t'asseguro que ell ve.</i>	<i>És molt probable que vingui.</i>	<i>Jo suposo que ell vindrà.</i>			
	Negació d'una fluctuació, responsabilització.  Proximitat amb l'asserció.	Les categories possible, probable, cert, incert, recolzen en un patró extern, allunyat del subjecte.			Judici de valor + ser i no ser en el món.	Subjectivitat (jo reclamo) + ser i no ser en el món.

Com podem veure, es tracta d'una classificació molt completa, però amb alguns punts discutibles, com el fet d'incloure la modalitat alètica entre les modalitats objectives, o la proximitat entre aquesta modalitat i la modalitat epistèmica.

#### **3.4.4. Charaudeau: la relació entre modalitats i actes locutius**

Aquest autor (1992:576) relaciona les modalitats amb els *actes locutius*. Segons ell, existeixen uns actes enunciatius de base, que corresponen a una posició i a un comportament particulars del locutor en l'acte de locució; aquests actes de base són el que ell anomena *actes locutius* i les especificacions d'aquests actes són les *modalitats enunciatives*. Per a Charaudeau qualsevol modalitat implica un acte locutiu. Ho representa així:

[Acte locutiu (modalitat)]

Existeixen tres tipus d'actes locutius:

- L'*acte al·locutiu*: aquell en què el locutor implica l'interlocutor en el seu acte d'enunciació i li "imposa" el contingut de les seves paraules. Per exemple, "T'ordeno que marxis".
- L'*acte elocutiu*: l'acte en què el locutor situa les seves paraules en relació amb ell mateix, és a dir, "revela" la seva posició respecte a allò que diu. Per exemple, "Haig de marxar".

- L'*acte deslocutiu*: produït quan el locutor deixa que les paraules se li imposin, com si ell no en fos responsable en absolut. Per exemple, "És veritat que no és senzill". Ni el locutor ni l'interlocutor no apareixen en l'acte d'enunciació i sembla que les paraules existeixin per elles mateixes.

Cadascun d'aquests actes locutius s'especifica a través d'una modalitat enunciativa. Així:

- Les *modalitats al·locutives* impliquen el locutor i l'interlocutor i precisen de quina manera el locutor "imposa" unes paraules a l'interlocutor. Les categories que agrupen aquestes modalitats són: la interpel·lació, l'ordre (i una variant: la prohibició), l'autorització, l'advertiment, el judici (positiu o negatiu), el suggeriment, la proposta, la interrogació (petició de dir), la demanda (petició de fer).
- Les *modalitats elocutives* no impliquen l'interlocutor en l'acte locutiu. Precisen de quina manera el locutor mostra la seva posició respecte a les paraules que enuncia. Formen part d'aquestes modalitats: la constatació ("Jo veig que..."), l'expressió del saber o de la ignorància ("Jo sé/ignore que..."), l'opinió i les seves variants (la convicció, la suposició), l'apreciació ("Jo trobo que..."), l'obligació ("Jo haig de..."), la possibilitat ("Jo puc..."), el voler i les seves variants (l'anhel, el desig, l'exigència), la promesa ("Jo prometo que..."), l'acceptació i el refús ("Jo accepto/refuso..."), l'acord i el desacord ("Sí/No"), la declaració ("Jo dic que...") i les seves variants (la confessió, la revelació, l'afirmació i la confirmació), la proclamació ("Jo proclamo que...").

- Les *modalitats deslocutives* estan deslligades del locutor i de l'interlocutor. L'enunciat és autònom i s'imposa sense cap dependència dels parlants. Pertanyen a aquestes modalitats: l'assertió i el discurs reportat (citats, integrats, narrativitzats, al·lusius).

Veiem, doncs, que Charaudeau situa els enunciats en tres nivells segons que incideixin en l'interlocutor, en el locutor o en cap dels dos. El tercer nivell pot semblar qüestionable, atès que, com hem anat veient, l'existència d'enunciats autònoms, que no depenen dels parlants, ha estat negada per diferents autors (Kerbrat-Orecchioni 1980, Ducrot 1989, Maingueneau, 1994...). Però en realitat, quan Charaudeau entra a parlar d'una manera més detallada de les *modalitats deslocutives*, deixa clar que no es tracta tant d'enunciats independents del parlant com d'enunciats que es presenten com si fossin independents. Un enunciat com "Estic segur que vindrà" (*modalitat elocutiva*) indica clarament la responsabilitat del locutor que expressa una convicció; un altre com "Segur que vindrà" (*modalitat deslocutiva*) presenta les coses com si el locutor no tingués cap responsabilitat en aquesta avaluació i es tractés d'una evidència que s'imposa per ella mateixa. En realitat, però, tot depèn del punt de vista del parlant. És el parlant qui decideix desaparèixer de l'escena enunciativa.

#### **3.4.5. Meunier: distinció entre *modalitats d'enunciació* i *modalitats d'enunciat***

Meunier, en un article a *Langue Française* publicat l'any 1974, intenta posar ordre en la complexitat d'enfocaments que, segons ell,

han acumulat i barrejat punts de vista lògics, semàntics, psicològics, sintàctics, pragmàtics i enunciatius. Amb aquest objectiu, proposa de dividir les modalitats en dues grans classes, que anomena *modalitats d'enunciació* i *modalitats d'enunciat*.

Aquest autor parteix de dues anàlisis de la comunicació lingüística que considera "independents però convergents", la de Halliday i la de Jakobson. Segons Halliday, la *gramàtica de l'enunciat* és el producte d'una estructuració a tres nivells, que corresponen a tres sistemes: el *sistema de la transitivitat*, que orienta el procés comunicatiu a partir d'un cert nombre de rols lligats a cada verb: agent, finalitat, beneficiari, etc.; el *sistema del mode*, que implica la tria per part del locutor d'un tipus d'enunciació: declaració, pregunta, ordre, etc., el *sistema del tema*, que consisteix en la possibilitat que té el locutor de variar, més o menys lliurement, la relació entre els elements temàtics i els elements predicatius, d'acord amb el tipus de missatge que vol comunicar: forma passiva, tematització, predicació, etc.<sup>37</sup> Jakobson, per la seva banda, oposa els conceptes d'*enunciació* i d'*enunciat*. L'*enunciació* és l'acte individual de producció d'un enunciat, que implica un procés (l'acte del discurs) i uns protagonistes; l'*enunciat* és la matèria enunciada, l'objecte de l'enunciació, que implica els fets o les idees que es comuniquen i un o més protagonistes, entre els quals hi ha un subjecte de l'enunciat que, com hem vist amb anterioritat, pot coincidir o no amb el subjecte de l'enunciació.

---

<sup>37</sup> Meunier diu que es podria parlar de *modalitats del missatge*, a propòsit d'aquesta possibilitat que té el locutor de destacar un element dins la frase, de manera que pot dir: "La Clara imita l'Òscar"; "L'Òscar és imitat per la Clara"; "L'Òscar, la Clara l'imita sempre", etc. De totes maneres, no les menciona en la divisió que estableix entre *modalitats d'enunciació* i *modalitats d'enunciat*.



Aquests plantejaments, doncs, porten Meunier a la divisió entre dos tipus de modalitats, que justifica així:

- Les *modalitats d'enunciació* es relacionen amb el subjecte parlant. El locutor adopta una actitud enfront del receptor (present o potencial), que determina la forma lingüística de l'enunciat: declaració, si aporta una informació; pregunta, si demana informació; ordre, si estableix algun tipus d'obligació que actua sobre el receptor. Aquestes modalitats –diu Meunier– intervenen obligatòriament i donen a la frase la forma que les caracteritza com a declaratives, interrogatives o imperatives.
- Les *modalitats d'enunciat* es relacionen amb el subjecte de l'enunciat, que no s'hauria de confondre amb el subjecte de l'enunciació. Les manifestacions lingüístiques d'aquestes modalitats són molt diverses, perquè tenen a veure amb el contingut semàntic i lògic, però allò que les caracteritza és que són la manifestació de la manera de situar-se el subjecte de l'enunciat respecte a la veritat o la necessitat del contingut enunciat, i també respecte als continguts de caràcter apreciatiu.

Dues frases que tenen la mateixa modalitat d'enunciació (declarativa) poden tenir modalitats d'enunciat diferents (expressió de la certesa i judici d'ordre apreciatiu):

*Estic segur que el Jordi ha escrit un llibre.*

*Em sap greu que el Jordi hagi escrit un llibre.*

Dues frases que tenen la mateixa modalitat d'enunciat (expressió de la certesa) poden presentar modalitats d'enunciació diferents (declarativa, interrogativa, imperativa):

*El Xavier està segur que el Jordi ha escrit un llibre.*

*El Xavier està segur que el Jordi ha escrit un llibre?*

*Estigues segur que el Jordi ha escrit un llibre.*

Creiem que la divisió proposada per Meunier presenta alguns problemes. Per començar, no sembla tan clar que les *modalitats d'enunciació* es relacionin amb el subjecte parlant i les *modalitats d'enunciat* es relacionin amb el subjecte de l'enunciat. L'anàlisi de qualsevol text fa que calgui sempre examinar si el subjecte empíric (la persona que parla o la persona que signa com a autora d'un text escrit) coincideix amb el subjecte de l'enunciat i aquesta coincidència pot existir o no, tant en les *modalitats d'enunciació* com en les *d'enunciat*. D'altra banda, en els actes de parla indirectes es pot utilitzar un imperatiu, sense que això comporti el fet d'ordenar, una interrogació, sense que l'enunciat transmeti una demanda d'informació, etc. És a dir, que les modalitats que podem anomenar *gramaticals*, i que Meunier anomena *modalitats d'enunciació*, transmeten actituds diverses. Finalment, totes les modalitats acaben apareixent (de manera més o menys explícita) en l'enunciat, és en l'enunciat on podem identificar les traces de l'enunciació. La distinció, per tant, entre *modalitats d'enunciació* i *modalitats d'enunciat* no sembla gaire pertinent.<sup>38</sup> A Bosque i Demonte (1999:3213) es diu que és una diferenciació útil per a l'anàlisi de determinades categories

---

<sup>38</sup> Payrató fa aquesta crítica sobre l'ús poc afortunat d'aquesta terminologia a la *Gramàtica del català contemporani*, volum 2, p.1180: "qualsevol modalitat ho és, en última instància, *sempre* de l'enunciat, que és el que incorpora (o "dispara", com a inductor) les marques de modalitat.

gramaticals que s'acomoden exclusivament a un d'aquests dos tipus, però que cal tenir en compte que amb relativa freqüència trobem una determinada categoria lingüística modal que implica tant l'enunciació com l'enunciat.

#### **3.4.6. Nølke i Vion: la modalitat entesa com a "mirada" del locutor**

La proposta de Nølke (1993) és definir la *modalitat* com la "mirada del locutor" sobre el seu enunciat. Una mirada que, segons Nølke, es pot adreçar a l'activitat enunciativa (*el dir*, l'acte d'enunciació) o al contingut (*allò dit*, l'acte il·locutori). Amb l'ajuda de les modalitats el subjecte parlant pot fer comentaris que es refereixen directament als actes il·locutoris, o pot comentar l'acte d'enunciació que aconsegueix en aquell mateix moment.

Vion (2001) es troba bastant pròxim a aquest plantejament. Segons ell, la "mirada" de la qual parla Nølke, s'explica per un fenomen de doble enunciació que permet introduir un comentari. Un locutor posa en escena en el seu discurs dues posicions enunciatives diferents: una d'elles té a veure amb el "contingut" i l'altra, amb l'actitud modal. Reconeix, com Ducrot, que el "contingut" no és una representació objectiva de la realitat, perquè el *dictum* no és res més que una presa de posició subjectiva, una selecció orientada per un subjecte parlant. Per tant, la doble enunciació que proposa és diferent de la divisió *dictum/modus* que trobem en les teories de Bally. Per a Vion, recórrer al criteri de doble enunciació és acceptar que alguns enunciats no presenten aquest desdoblament; sigui perquè mostren una sola posició enunciativa, com en el cas de "Jo trobo que aquesta pel·lícula és interessant", que no sembla comprometre a ningú més que a l'enunciador; sigui perquè s'han esborrat totes les marques de

presència de l'enunciador, com en el cas dels enunciats impersonals o amb un enunciador abstracte, propis de les lleis, d'algun eslògan publicitari o d'un proverbi, com "Feina feta no fa destorb".

Els enunciats que presenten una doble enunciació integren la noció de reflexivitat: un mateix locutor diu X i comenta X, és a dir, produeix dues enunciacions, de les quals una és un comentari de l'altra. Aquest comentari pot ser sobre *allò dit*, i aleshores entrem en el domini de les actituds modals, o pot ser sobre *el dir*, i aleshores ens trobem amb un comentari metaenunciatiu, o amb un comentari metadiscursiu i/o metacomunicatiu. Un exemple de comentari sobre *allò dit* pot ser aquest:

*El Pere vindrà probablement dijous.*

Si examinem l'enunciat, podem trobar-hi una enunciació simple ("El Pere vindrà dijous") i una segona enunciació, que correspon al comentari que fa el locutor (*probablement*) i que no determina el contingut enunciat, sinó que l'inscriu en un determinat grau de certesa.

Exemples de comentaris sobre *el dir* serien aquests:

*Era un amic una mica especial, per dir-ho d'alguna manera*  
(comentari metaenunciatiu);

*Quan et dic això, no és per criticar* (comentari metadiscursiu).

### 3.4.7. Authier-Revuz: els bucles reflexius

Aquesta visió de la modalitat com a desdoblament enunciatiu està clarament inspirada en el concepte de *bucles reflexius* de la lingüista Authier-Revuz (1995), encara que ella, en l'exposició que fa d'aquest fenomen, utilitza el terme *modalització*. El *bucle reflexiu* es produeix quan l'enunciador desdobra el discurs per comentar les paraules al mateix temps que les emet. La necessitat d'introduir aquest comentari neix d'una falta de coincidència en *el dir* que Authier-Revuz divideix en les categories següents:

- Falta de coincidència en la interlocució: referències a la relació entre els interlocutors, del tipus *permeteu-me l'expressió, si es pot dir d'aquesta manera, si voleu, ja enteneu què vull dir, com tu dius molt bé...*
- Falta de coincidència del discurs amb ell mateix: l'enunciador representa un altre discurs en el seu propi discurs. Inclou comentaris que remetent a una altra font, com ara, *com diu X, per dir-ho amb paraules d'X, per parlar com els esnobs, és el que en diuen...*
- Falta de coincidència entre els mots i les coses, quan es tracta d'indicar que els mots emprats no corresponen exactament a la realitat a la qual se suposa que es refereixen: *anava a dir X, o més aviat X, si se li ha de donar un nom...*
- Falta de coincidència dels mots amb ells mateixos, quan l'enunciador es troba que el sentit dels mots és equívoc: *en tots els sentits de la paraula, en el primer sentit, literalment...*

Authier-Revuz reprèn l'oposició *menció/ús*, clàssica en la tradició lògica, per destacar que entre els elements dels quals es fa ús, apareix de vegades un fragment mencionat, en forma de glossa, de comentari, que correspon a un discurs diferent:

- A una altra llengua: "*Al dente* com diuen els italians".
- A un altre registre discursiu: "Per dir-ho amb un llenguatge jove, no va d'aquest pal".
- A un altre discurs, tècnic, feminista, marxista, integrista, etc.: "El nacionalisme perifèric, com diuen alguns".
- A una altra modalitat d'atribució de sentit: "Era un lloc romàntic, en el sentit que s'atribueix avui dia al romanticisme".
- A un altre mot: "Vivia en un piset, per dir-ne d'alguna manera".
- A un altre interlocutor: "Segur que entendreu el que vull dir".

Tots aquests exemples postulen que l'enunciador és capaç en tot moment de situar-se a una certa distància del seu discurs, d'adoptar una posició d'espectador. Authier-Revuz s'hi refereix amb el nom de *modalització autonímica (modalisation autonymique)*, un concepte que engloba el conjunt de procediments pels quals l'enunciador es desdobla per introduir un comentari, per parlar de les seves paraules. Aquests procediments poden consistir en recursos com els mencionats abans i també en procediments tipogràfics, com les cometes, o en recursos prosòdics, com el canvi de to, entre altres.

Dins del camp més ampli del metadiscurs, la *modalització autonímica* se singularitza principalment perquè és el comentari d'un fragment que alhora que és usat és també mencionat (signe autonímic). Per tant, es tracta d'una forma que fa emergir a la superfície de les paraules una heterogeneïtat que és una part constitutiva d'aquestes mateixes paraules, però ho fa precisament per destacar que no hi ha una coincidència, que el subjecte es vol desmarcar i situar-se en un altre pla.

#### **3.4.8. Les modalitats en la *Gramàtica de la Llengua Catalana* d'Antoni M. Badia i Margarit**

En la *Gramàtica de la Llengua Catalana* de Badia i Margarit (1994: 247), hi trobem exposada una manera de veure les oracions que sembla inspirada en Bally, ja que comença fent una distinció molt propera a la divisió entre *dictum* i *modus*:

En una oració conflueixen: 1) un *fet* de comunicació i 2) la *manera* d'expressar-lo. Per exemple: l'acció expressada en l'oració "construeixen una casa" és un *fet*, mentre que la "sorpresa" que l'acció provoca és la *manera*: "*construeixen una casa!*" Tots els fets de comunicació són (han d'ésser) formulats d'una *manera* o altra. Sense una *manera* de l'expressió (aplicada a un *fet* de comunicació) no tindriem oració gramatical. En suma: totes les oracions poden ésser examinades des del *fet* (ço és el *què*) i des de la *manera* (ço és el *com*). Hi haurà, doncs, dues classificacions diferents: segons el criteri subjectiu o personal (la *manera*) i segons el criteri objectiu o gramatical (el *fet*).

I d'acord amb aquest criteri, fa una classificació de les oracions simples que recorda la divisió de Meunier que distingeix entre

modalitats d'enunciat i modalitats d'enunciació. Però en Badia els criteris enunciatius es dilueixen amb d'altres d'estrictament gramaticals. La classificació d'oracions que proposa és la següent (1994:248):

1. Segons el criteri subjectiu (o la *manera* d'expressió):

- Enunciatives
- Exclamatives
- Irrerals
- Interrogatives
- Volitives

2. Segons el criteri objectiu (o el *fet* de comunicació):

- De predicat nominal
- De predicat verbal: actives, passives, pronominals, de subjecte incert, sense subjecte.

La divisió que fa Badia entre *criteri subjectiu* i *criteri objectiu* no queda gaire justificada en la seva gramàtica. No sols els modes que ell indica expressen manera, sinó que entre una forma activa i una forma passiva, o entre una frase amb subjecte concret o una frase sense subjecte o amb subjecte incert, hi ha també diferències importants en la *manera d'expressió*. Vegem-ho en aquests dos exemples citats pel mateix Badia en parlar de les oracions passives reflexives:



*No s'admeten devolucions*

*El cap de vendes no admet devolucions*

La diferència entre aquestes oracions no és simplement gramatical, sinó que el fet d'explicitar el subjecte o no fer-ho és una tria del parlant (motivada per factors diversos) que pot tenir diferents conseqüències en la construcció del significat. Quan el parlant opta per personalitzar els enunciats o per ocultar el subjecte, produeix enunciats que no sols es diferencien gramaticalment, sinó també pragmàticament. Per tant, el *criteri objectiu* i el *criteri subjectiu* no semblen tenir una frontera precisa.

#### **3.4.9. Les modalitats en la *Gramàtica del català contemporani***

Dins de la *Gramàtica del català contemporani* (2002:1179), Payrató sosté que la modalitat es pot tractar en dues dimensions:

- a) Com a informació sobre l'acció o l'acte (bàsicament declaratiu, interrogatiu o imperatiu, i en un segon nivell, exclamatiu i negatiu) que el parlant executa. És l'anomenada *modalitat oracional*:

*Els gossos borden.*

*¿Els gossos borden?*

*¡Gossos, no bordeu!*

- b) Com a informació sobre l'actitud subjectiva del parlant respecte del que enuncia, amb una sèrie de pistes relatives al seu judici sobre la certesa, la necessitat o el caràcter obligatori del contingut proposicional transmès. Per exemple:

*Segur que els gossos estan bordant.*

*Els gossos deuen estar bordant.*

*Els gossos han de bordar.*

*Els gossos poden bordar.*

A aquesta segona modalitat, Payrató l'anomena *modalitat actitudinal* o *de l'enunciador*, en el sentit de modalitat individual o subjectiva. Dins d'aquest segon grup distingeix dos tipus bàsics: la *modalitat epistèmica*, relativa al coneixement i les creences, i la *deòntica, relativa al concepte d'obligatorietat*. I entre les submodalitats, que tenen un paper complementari, situa les següents: la *modalitat alètica*, referida a la possibilitat;<sup>39</sup> l'*optativa* o *bulomaica*, referida al desig;<sup>40</sup> la *circumstancial* i la *disposicional*, quan la necessitat o possibilitat està lligada a les circumstàncies o disposicions dels agents;<sup>41</sup> la *valorativa*, com a judici de valor, que mostra el grau d'implicació o adhesió del parlant. D'altra banda, es refereix també a un tipus particular d'expressió modal, les construccions *evidencials*, que indiquen el grau d'"evidència" o coneixement sobre les fonts d'una

---

<sup>39</sup> Payrató posa com a exemples de la *modalitat epistèmica*: "Deuen ser les nou" i "Potser vindran més tard". I com a exemple de l'*alètica*: "Els inversors poden perdre molts diners a la borsa". La semblança entre aquests exemples sembla apuntar la conveniència de fusionar aquestes dues modalitats, a diferència del que fa la lògica, que associa la *modalitat alètica* amb la veritat o falsedat d'una proposició.

<sup>40</sup> La *modalitat optativa* o *bulomaica* ("Tant de bo que no glaci") mostra, de fet, un judici de valor mitjançant el qual el parlant s'implica en allò que diu. No hi veiem una diferència important respecte a la *modalitat valorativa*.

<sup>41</sup> Payrató posa aquests exemples de modalitats *circumstancial* i *disposicional*: "A la muntanya, s'hi ha d'anar preparat" i "Ahir no va poder caminar en tot el dia". El matis que introdueixen aquestes modalitats sembla insuficient per considerar-les una submodalitat.

assertió que té l'enunciador (*{Dedueixo/Intueixo/Suposo/Vaig veure/Diuen/M'han dit} que ho van fer*).<sup>42</sup>

La *Gramàtica del català contemporani* s'ocupa també de les *marques de modalitat* tot relacionant-les amb la modalització. Ens hi referirem tot seguit.

### **3.5. Algunes definicions del concepte *modalització***

Com hem anat veient, la *modalitat* és un concepte que ha estat tractat des de perspectives diferents i s'han proposat classificacions que responen també a aquesta diversitat de perspectives. Alguns dels autors que s'han ocupat de l'estudi de les modalitats ni tan sols mencionen el terme *modalització*. Altres autors s'hi han referit amb definicions que no sempre queden ben delimitades i que poden portar a certes confusions.

#### **3.5.1. La modalització en la *Gramàtica del català contemporani***

Comencem per l'última de les obres a què ens hem referit en parlar de les modalitats. La GCC és l'única gramàtica catalana en què el concepte de *modalització* apareix mencionat de manera explícita. S'hi descriu la modalització com un procés que es fa visible a través de marques lingüístiques diverses (*op. cit.*:1190):

El parlant és el responsable, com a enunciator, dels processos de modalització que acompanyen els seus enunciats, però aquests

---

<sup>42</sup> En aquest cas, es cavalquen elements que fan referència al grau de coneixement amb què el parlant expressa allò que diu (modalitat epistèmica) i d'altres que apunten cap a la menció de les fonts i, per tant, expliciten, d'una forma més o menys precisa, qui es fa càrrec de les paraules dites.

processos es duen a terme i es fan evidents mitjançant uns recursos particulars del sistema lingüístic, els quals es poden arrenjalar en els nivells prosòdic, lèxic, morfològic i sintàctic.<sup>43</sup>

I es parla de proposicions *marcades* o *modalitzades* (*op. cit.*: 1181):

[...] les proposicions que elabora (l'enunciador), en formar part dels enunciats produïts i transmesos, queden *marcades* o *modalitzades* d'una forma particular.

En descriure les marques de modalitat i de modalització, es distingeixen aquelles que es consideren clarament modals d'altres que es poden considerar modalitzadores "en un sentit lax del terme" (*op. cit.*:1191). Aquestes últimes "fan evident la subjectivitat, l'expressivitat i l'actitud de l'emissor", però moltes vegades no modalitzen el conjunt de la proposició. També es parla d'indicadors "fronterers entre la modalització i l'expressió, en conjunt, de la subjectivitat de l'enunciador" (*op.cit.*:1193), com diminutius, augmentatius, recursos com la tria lèxica i la configuració del text com a *tipus de text* específic, però sense entrar en precisions sobre allò que diferencia la modalització de l'expressió de la subjectivitat enunciativa.

Moltes de les dificultats que es presenten a l'hora de precisar el terme *modalització* s'expliquen perquè es tracta d'una categoria en la qual sovint es barregen nocions gramaticals i pragmàtiques (*op. cit.*:1181):

[...] la modalitat, com la dixi, és un fenomen o una categoria a cavall entre la gramàtica, amb els mecanismes estructurals que la fan possible, i la pragmàtica, amb la inclusió en l'anàlisi de l'actitud i

---

<sup>43</sup> La GCC remet a les llistes i exemplificacions de Castellà (1992: 202-207), de Conca [*et al.*] (1998: 53-58) i d'Artigas (1999).

les creences de l'enunciador, és a dir, del subjecte discursiu que modalitza el text que produeix.

En la GCC es relaciona la modalització amb els actes de parla. Es fa evident que la classificació de les modalitats oracionals que la mateixa gramàtica proposa, és a dir, tres modalitats bàsiques (declarativa, interrogativa i imperativa) i dues modalitats opcionals (exclamativa i negativa) respon a una simplicitat que "s'esvaeix quan es considera amb deteniment la complexitat dels actes de parla" (*op. cit.*:1184). "No hi ha una correspondència biunívoca entre les modalitats oracionals i les classes d'oracions" (*op. cit.*:1189). De nou la gramàtica i la pragmàtica entren en relació, ja que per interpretar adequadament els enunciats, cal fer un esforç d'aproximació a les intencions del parlant, unes intencions que tenen arrels cotextuals o discursives, i també contextuals. Els actes de parla indirectes són aquells en què hi ha "una duplicitat il·locutiva que només s'aclareix en el context concret de producció-recepció del missatge" (*op. cit.*: 1186). Un enunciat com "Has deixat la porta oberta" pot ser interpretat com una simple constatació, però sovint s'interpreta també com una ordre, una petició o un avís.<sup>44</sup> Payrató afirma (*op. cit.*: 1187):

[...] qualsevol producte verbal enunciat queda modalitzat justament, primer de tot, pel fet de parla que constitueix.

---

<sup>44</sup> A Artigas [coord.] (1999) hi ha nombrosos exemples de modalitats oracionals que corresponen a intencions pragmàtiques diverses i s'hi constata que el fet que una oració contingui determinats operadors modals determina la seva funció pragmàtica, és a dir, la finalitat que aconsegueix l'acte de comunicació verbal en una situació concreta. Però no sols això, sinó que el context situacional i les intencions del parlant determinen el valor d'un enunciat, més enllà de l'"etiqueta" (declarativa, interrogativa, imperativa, etc.) que la tradició gramatical atorga a les oracions.

### **3.5.2. Kerbrat-Orecchioni: l'expressió del grau d'adhesió del subjecte parlant**

En el seu estudi sobre la subjectivitat en el llenguatge (1980), aquesta lingüista descriu els procediments lingüístics mitjançant els quals el locutor imprimeix la seva marca en l'enunciat, s'hi inscriu i s'hi relaciona. D'una banda, mostra com el locutor selecciona, destaca, o omet els díctics; d'una altra, situa les marques que transmeten les valoracions que el locutor fa del món, a les quals anomena *subjectivemes*; i finalment, es refereix a les valoracions que el locutor fa del seu propi discurs (afirmacions, dubtes, certeses, etc.). Kerbrat-Orecchioni limita el terme *modalitzador* a l'expressió del grau d'adhesió del subjecte parlant respecte al seu enunciat, als elements que impliquen un *judici de veritat*. L'autora reconeix, però, que es tracta d'una decisió relativament arbitrària (1980:154):

En virtud de una decisión terminológica relativamente arbitraria, reservamos, por nuestra parte, el término de "modalizador" o "modalizante" sólo para los procedimientos significantes que indican el *grado de adhesión (fuerte o mitigada/incertidumbre/rechazo) a los contenidos enunciados por parte del sujeto de la enunciación*. Vale decir, por ejemplo, para ciertos hechos entonacionales o tipográficos (como las comillas distanciadoras), para los gritos atributivos del tipo "es verdad (cierto, probable, dudoso, indiscutible, etc.), para los verbos que hemos considerado como "evaluativos sobre el eje de la oposición verdadero/falso/incierto" y para los adverbios, muy numerosos, que se emparejan con ellos.

Així doncs, Kerbrat-Orecchioni proposa un concepte bastant restringit de *modalització*, que deixaria fora els elements que marquen la presència del locutor o de l'interlocutor, els elements axiològics i avaluatius, etc. Per Kerbrat, la modalització pròpiament dita és la modalització epistèmica. Però la constatació, que ella mateixa fa

explícita, que es tracta "d'una decisió terminològica relativament arbitrària" es fa evident en diversos punts de les seves exposicions, en què els conceptes que en principi designa amb termes diferents van convergint cap a un mateix punt. Així, a l'hora de definir la *subjectivitat modalitzant* i la *subjectivitat axiològica* reconeix (1980:168):

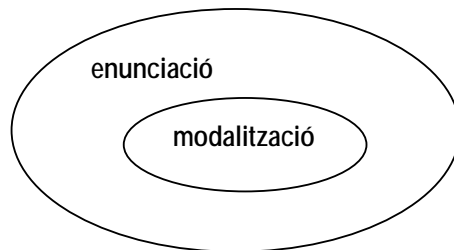
[...] la modalización, como se ve, desemboca a menudo en lo axiológico.

### **3.5.3. Charaudeau: els punts de vista del locutor**

Charaudeau (1992) relaciona els conceptes d'*enunciació* i de *modalització*. Subratlla que el discurs es construeix mitjançant l'enunciació, un fenomen complex en què el subjecte parlant ha de prendre diferents posicionaments: ha d'adoptar una posició respecte al seu interlocutor, respecte al context que l'envolta i respecte a les paraules que diu. La manera de situar-se respecte a tots aquests paràmetres comporta indicis (evidents o més discrets) que expliciten en el discurs quina és la posició del locutor en cada cas (1992:572):

L'Énonciation est un phénomène complexe qui témoigne de la façon dont le sujet parlant "s'approprie la langue" pour l'organiser en discours. Et dans ce processus d'appropriation le sujet parlant est amené à se situer par rapport à son *interlocuteur*, par rapport au monde qui l'entoure, et par rapport à *ce qu'il dit*.

L'autor deixa clar que la modalització no constitueix tota l'enunciació. Aquesta última engloba la primera:



La modalització és, doncs, només una part del fenomen de l'enunciació, però Charaudeau en destaca la importància dient que constitueix la base de l'enunciació, ja que mitjançant la modalització es poden expressar les posicions del parlant. L'autor distingeix dos procediments en la construcció enunciativa:

- Un d'*ordre lingüístic*: el conjunt de recursos que fan explícit el punt de vista *locutiu* del parlant, mitjançant els procediments de modalització de l'enunciat.
- Un altre d'*ordre discursiu*: els modes d'organització del discurs (descriptiu, narratiu i argumentatiu).

La modalització és per a aquest autor una *categoria de llengua* que agrupa el conjunt de procediments estrictament lingüístics, que permeten expressar de manera explícita els punts de vista del locutor.



### **3.5.4. Maingueneau: la modalització basada en la dicotomia *discurs/relat***

Maingueneau (1995) descriu la modalització partint de la dicotomia *discurs/relat* proposada per Benveniste.<sup>45</sup> Com ja s'ha dit en aquest treball, Benveniste postulava un doble sistema enunciatiu: el *discurs*, ancorat en la situació d'enunciació amb díctics de persona, espacials i temporals; i el *relat*, independent de les coordenades de l'enunciació, més autònom, amb anàfores que remetien a referències donades en el mateix text. Doncs bé, segons Maingueneau, en el *discurs* els enunciats apareixen sovint modalitzats, és a dir, marcats per l'actitud de l'enunciador davant aspectes com la veritat, la probabilitat, la contundència afirmativa, la sorpresa, la desitjabilitat, etc. Les traces observables de totes aquestes actituds que l'enunciador deixa en l'enunciat constitueixen la modalització.

Per un altre costat, Maingueneau sosté que els enunciats que formen part del *relat* tendeixen a l'objectivitat, a la neutralitat de l'assertió, i designa la característica d'aquest format lingüístic amb el terme *modalització zero*. La *modalització zero* és, segons Maingueneau, l'absència de traces de l'enunciador en l'enunciat, que es presenta com la "mera narració d'uns esdeveniments". Amb tot, convé remarcar que la *modalització zero* s'apunta com una tendència i no pas com un fet categòric i conclouent.

---

<sup>45</sup> En l'obra *Elements de lingüística per al discurs literari* (1995), que és el resultat d'un treball fet conjuntament per D. Maingueneau i V. Salvador, es comenta que l'oposició *discurs/relat* no és tan neta en català com ho és en francès, de manera que les teoritzacions originals de Maingueneau han hagut de reformular-se per tal d'adaptar-les a les característiques de la construcció discursiva en català.

Un altre aspecte de la modalització que Maingueneau s'ocupa de definir és la *modalització en discurs segon*, un terme que manlleva d'Authier-Revuz. Es tracta d'un mitjà a través del qual l'enunciador indica que no és el responsable d'allò que diu:

*Segons X*, França prepara una resposta.

*D'acord amb fonts ben informades*, França prepara una resposta.

*Sembla que* França prepara una resposta.

Els elements en cursiva d'aquests exemples són modalitzadors que remeten al discurs d'un altre.<sup>46</sup> Maingueneau compara aquest recurs amb la utilització del discurs reportat i considera la *modalització en discurs segon* una forma "més simple" i "més discreta" d'indicar que una enunciació recolza sobre una altra.

### **3.5.5. Authier-Revuz i Vion: diferència entre *modalització* i *modulació***

D'acord amb el concepte de modalitat entès com a "mirada del locutor" sobre el seu enunciat, que ja hem exposat abans, Vion (2001:15) fa una definició de *modalització* basada en els estudis d'Authier-Revuz, amb qui coincideix a bastament. Diu que la modalització és una doble enunciació amb la producció d'un comentari reflexiu de l'una sobre l'altra. La primera pot ser un enunciat complet o un simple lexema. Pel que fa al comentari, pot referir-se a les paraules dites o a l'acció de dir-les. Aquesta definició elimina del camp de la modalització les modalitats oracionals

---

<sup>46</sup> Recordem que Authier-Revuz es refereix també a l'existència d'un tipus de modalitzadors mitjançant els quals l'enunciador pot comentar les paraules del seu propi discurs (*modalització autonímica*).

(declarativa, interrogativa, imperativa), ja que no comporten un comentari sobre les paraules dites. En canvi, pot incloure la negació "polèmica", en la mesura que es pot considerar com una doble enunciació que conté una afirmació d'algú (locutor real o fictici) a la qual el locutor s'oposa.<sup>47</sup>

Vion distingeix la *modalització* de la *modulació*.<sup>48</sup> La *modulació* remet a les relacions interpersonals; aplega, segons Vion, actes preliminars, com "Em permet que li faci una pregunta?", o justificacions que es fan després d'un acte massa directe, com "Em convides a un cafè? És que m'he deixat la cartera a casa". Aplega també els actes indirectes que serveixen per atenuar una ordre o una petició, del tipus "Han trucat a la porta". La *modulació* permet també explicar els encadenaments discursius del tipus "Estic totalment d'acord amb tu, de totes maneres..." Engloba, per tant, totes les formes d'atenuació que s'empren amb l'objectiu de facilitar les relacions entre interlocutors. La *modulació*, diu Vion, es refereix a la gestió de la subjectivitat tenint en compte l'altre, les seves expectatives, les maneres habituals de dir.<sup>49</sup> Alguns enunciats humorístics podrien considerar-se fenòmens de *modulació*, ja que permeten una distància lúdica entre el locutor i les seves paraules i ajuden a construir el rol comunicatiu (2001:16):

---

<sup>47</sup> Aquest tipus de negació és analitzada per Bassols (1995b:30) com a element que en el discurs polític s'utilitza "per mirar de desmuntar allò erroni" que es creu que existeix en el pensament o en les creences dels altres.

<sup>48</sup> A *La communication verbale. Analyse des interactions* (1992), Vion definia la *modulació* com el grau d'implicació del subjecte parlant enfront de les seves produccions, és a dir, que assimilava *modulació* i grau d'adhesió. La definició que exposem més amunt correspon a la feta per Vion (2001), que rectifica l'anterior.

<sup>49</sup> Altres autors proposen definicions diferents d'aquest concepte. Així, per exemple, Fuchs (1984) parla de *modulació retòrica* i de *modulació estilística* i els atribueix uns valors diferents dels que apareixen en Vion (1992 i 2001).

Il est de bon ton que les relations interpersonnelles soient ainsi colorées par une sorte de distanciation ludique permettant aux sujets de se construire l'image d'acteurs tenant ainsi leur rôle à distance.

En la proposta de classificació de la modalització que presentem en aquest treball, considerem les relacions que el parlant estableix amb els interlocutors (més o menys distants, properes, amables, impositives, etc.) com un aspecte important de les actituds que manifesta el locutor i les comentem dins l'apartat que anomenarem *modalització díctica*.

### **3.6. L'abast del concepte *modalització***

Com hem vist, les diferents maneres d'abordar la modalització es caracteritzen sobretot per la manera de delimitar-la. Hi ha visions més àmplies i visions més restringides. Sembla que alguns postulats atorguen uns valors a la modalització que se subordinen a la tradició gramatical més que a una teoria coherent i raonada de dimensió pragmàtica. Per què, si s'accepta que la modalització és el reflex de l'actitud del parlant, s'ha de limitar a les actituds que mostren el grau d'adhesió respecte a l'enunciat? Quan el parlant fa judicis de valor, per exemple, no mostra ben clarament un punt de vista? Per part nostra, creiem en la utilitat d'una definició àmplia que contingui les principals formes d'expressió actitudinal.

Hi ha, a més, el problema de l'abast que se li atorga prenent en consideració els elements lingüístics sobre els quals incideix. Aquest problema es planteja en els filòsofs de l'edat mitjana, com sant Tomàs d'Aquino, que estableixen una distinció entre modalitat *de re* i

modalitats *de dicto*.<sup>50</sup> La modalitat *de re* és interna, està inscrita en el *dictum* ("El savi pot ser feliç"). La modalitat *de dicto* és exterior, hi ha un operador modal que modifica la proposició ("És possible que el savi sigui feliç").

No solament aquesta distinció establerta pels lògics, sinó també la proximitat que existeix entre els conceptes de *modalitat* i *modalització*, i una certa ambigüitat i imprecisió en les definicions que es donen d'aquests dos termes, fan necessari plantejar-se si la modalització, igual que la modalitat, ha d'afectar tota una oració (com defensen alguns autors), o si és possible parlar de modalització encara que el punt de vista del parlant afecti només una part de l'oració. Vegem aquests tres exemples:

[1] *És possible que la llei sigui aprovada el mes que ve.*

[2] *És una llei necessària.*

[3] *La reforma –si se li pot donar aquest nom– començarà a aplicar-se el curs vinent.*

Una visió restrictiva de la modalització consideraria que només [1] és un enunciat modalitzat, ja que la qualificació epistèmica "És possible" afecta tota la oració subordinada "que la llei sigui aprovada el mes que ve". En [2] la paraula marcada "necessària" afecta només el substantiu "lleis", però el subjecte parlant expressa un judici de valor, encara que l'enunciat aparegui despersonalitzat, ja que la "necessitat" d'una llei no és una realitat objectiva sobre la qual hi ha un acord unànime, sinó que la qualificació depèn d'un punt de vista que s'adopta des d'una escala de valors determinada. La "necessitat"

---

<sup>50</sup> Per a més precisions sobre la distinció *de re* i *de dicto*, vegeu Le Querler (1996: 40-48).

d'una llei és un concepte relatiu sobre el qual és possible que diferents subjectes no es possessin d'acord. I en [3] el comentari "si se li pot donar aquest nom" recau només sobre el substantiu "reforma", de manera que tampoc no afecta una proposició sencera. Amb tot, sembla clar que el parlant fa una avaluació de les pròpies paraules i se sent obligat a matisar-les. En la línia d'Authier-Revuz, podem considerar, doncs, aquest tercer exemple com un cas de modalització reflexiva.

Cal que hi hagi una proposició de base i un *modus* complementari d'aquesta proposició perquè puguem parlar de *modalització*? Creiem que no per diferents motius.

En primer lloc, moltes vegades és difícil determinar si l'element modalitzador afecta tota una oració o només una part. L'anàlisi de les estructures profundes ens fa adonar, com ja hem vist en parlar dels estudis de Cervoni, que "La fruita prohibida els va temptar" es pot considerar una frase modal, ja que el sintagma "la fruita prohibida" deriva d'un enunciat modalitzat [prohibit [algú mengi la fruita]]. Per tant, podem dir que l'adjectiu "prohibida" qualifica una frase subjacent.

En segon lloc, si la modalització és un procediment pragmàtic mitjançant el qual el subjecte parlant expressa la seva actitud respecte a l'interlocutor, respecte al context que l'envolta i respecte a les paraules que diu, no sembla que aquesta actitud s'hagi de veure limitada per conceptes d'abast gramatical. L'actitud del parlant es fa evident quan diu "Has d'acabar aquesta feina demà mateix" (modalització deòntica d'una proposició), però també quan s'adreça a

algú parlant-li de *vostè*, per exemple (tria lingüística que tendeix a establir una distància).

En tercer lloc, la modalització no és un fenomen ocasional ni és tampoc un additament. La modalització és sempre present en els enunciats, perquè tots han estat produïts per un parlant que actua amb una disposició determinada, encara que aquesta sigui la d'ocultar la seva presència. El locutor és sempre un subjecte actiu enfront del llenguatge. Fins i tot un enunciat com "Tres i dos fan cinc" es pot parafrasejar així: "Jo dic que és veritat que tres i dos fan cinc". Podem parlar, doncs, d'enunciats més o menys marcats i de procediments de modalització diversos, però no podem excloure cap enunciat d'aquesta realitat sempre present que és la modalització.

La modalització pot expressar-se de maneres indirectes i amb recursos ben visibles i evidents. El locutor pot mostrar una actitud (valorativa, d'expressió de certesa, d'expressió d'obligació, etc.) que no necessàriament ha d'afectar la totalitat de l'enunciat i ho pot fer amb categories molt diferents que actuen en nivells diversos.

Diferents autors s'han expressat a favor d'un concepte ampli del terme *modalització*, que no quedi restringit als procediments que afecten tota una oració. Així, Feuillet (1988:155):

[...] les modalisateurs n'ont pas toujours la phrase entière comme plan d'incidence.

Aquest autor defensa la seva tesi amb aquest exemple: "Un homme, probablement handicapé, est venu". L'adverbi "probablement" no afecta la frase sencera sinó només l'adjectiu "handicapé". És cert que

la frase admet la paràfrasi "Il est probable que l'homme qui est venu soit handicapé", però fins i tot si no fos així, creiem que el que cal destacar és el judici epistèmic que fa el parlant, amb independència del segment gramatical que pugui afectar aquest judici.

També Vion (2001:10) justifica que la qüestió de l'abast no hauria de constituir un criteri definitori de la modalització. I Calsamiglia i Tusón (1999:175) consideren marques de modalització totes les que manifesten la posició i l'actitud del locutor respecte als enunciats, encara que no concerneixin la frase sencera.<sup>51</sup>

### **3.7. La modalització, una categoria conceptual**

El nostre parer és que la modalització, entesa com a manifestació de l'actitud del parlant en el contingut proposicional, és un concepte ampli, que va més enllà que el concepte de *mode*, entès com a categoria gramatical, i més enllà també que el concepte de *modalitat*, que sovint s'utilitza com a sinònim de *mode* i pot, per tant, portar a confusions. La modalització defineix el caràcter que el subjecte atorga als seus enunciats; creiem que no s'ha de constrènyer l'abast d'aquest fenomen al fet que l'actitud del parlant recaigui sobre un enunciat sencer o no.

D'altra banda, podem preguntar-nos a quin tipus de categoria pertany. Charaudeau (1992:572-574) argumenta els problemes que comporta incloure la modalització entre les categories formals i acaba subratllant que cal considerar que es tracta d'una categoria

---

<sup>51</sup> Aquest és també el criteri que impera en Artigas [coord] (1999) i en Conca [*et al.*] (1998).



conceptual. Les raons que dóna per defensar aquest criteri són quatre:

- 1) Les marques lingüístiques no són monosèmiques. Amb exemples com els dels verbs *voler*, que pot expressar desig, ordre, demanda... mostra que la polisèmia dels mots només es pot resoldre considerant-los dins les particularitats de cada context.
- 2) Una mateixa marca lingüística, en un mateix context, pot expressar simultàniament diverses intencions comunicatives. L'exemple que posa Charaudeau per il·lustrar aquest sincretisme de la llengua és el de l'expressió "Em permets que digui una cosa?", que segons la situació, podrà significar "Desitjo parlar", "Tu parles massa", "Faig veure que demano permís", "Considero que em toca a mi parlar".
- 3) Al contrari, una mateixa intenció pot ser expressada per marques lingüístiques que pertanyen a sistemes formals diferents. Aquesta polimorfia lingüística és visible en les múltiples possibilitats que ofereix la llengua per expressar una ordre: "Vés-te'n!", "T'ordeno que te'n vagis!", "Fora, és una ordre!", "Ara te n'aniràs educadament, eh!?" (+entonació), "Fora!" (+gest del dit).
- 4) Pot donar-se el cas que la modalització no estigui expressada per cap marca lingüística, i que sigui l'organització conjunta de l'enunciat, juntament amb altres indicis verbals i paraverbals (entonació, gestos, mirada, puntuació) i amb les particularitats de la situació de comunicació, la que indica una modalitat

enunciativa concreta.<sup>52</sup> L'exemple que proposa Charaudeau és el de l'enunciat "Tornaré demà", que no conté cap marca explícita de modalització, i que, segons la situació de comunicació, equivaldrà a una promesa, una amenaça, un avís, una asserció d'evidència, o una simple acceptació. La modalització es troba en aquest cas implícita en el discurs.

Tenint en compte aquestes consideracions, Charaudeau conclou que la modalització és una categoria conceptual, a la qual corresponen diferents mitjans d'expressió que permeten explicitar diferents posicionaments del subjecte parlant i diferents intencions d'enunciació.

Aquesta visió és compartida en aquesta tesi, un dels objectius de la qual és, precisament, fer una aproximació a la diversitat de formes que adopta l'expressió de la modalització.

### **3.8. Modalització i presència del locutor i de l'al·locutari**

Una altra pregunta que ens podem plantejar és si cal donar cabuda entre els modalitzadors als elements que permeten la inclusió del subjecte parlant i del destinatari en el discurs. Generalment, l'estudi sobre les persones del discurs se situa al costat de l'estudi de la modalització, però es consideren per separat.

Com hem vist en presentar la descripció de l'*aparell formal* de l'enunciació que fa Benveniste, el locutor "s'apropia" de la llengua i

---

<sup>52</sup> Vegeu 3.4.4. on s'explica què entén Charaudeau per *modalitats enunciatives*. Recordem que es tracta de subcategories com la interpel·lació, l'opinió, l'apreciació, l'asserció, etc.

enuncia la seva posició de locutor per mitjà d'uns indicis; i al mateix temps, "implanta" l'*altre* davant seu i li atribueix un determinat grau de presència. Aquesta presència dels protagonistes de l'enunciació en els enunciats pot adoptar formes molt diferents: hi ha textos centrats en la primera persona de l'emissor (*jo, em, el meu*, etc.), textos amb referències clares al receptor (*tu, vostè, et, el teu*, etc.) i textos desfocalitzats, que recorren a tècniques d'objectivació amb què encobrir les coordenades d'espai, de temps i de primera i segona persona, amb l'ús de formes pronominals de valor genèric (*un, tots, tothom, qualsevol*, etc.), amb l'ús del plural d'autor, amb construccions impersonals... Tots aquests procediments que serveixen per identificar en l'enunciat els participants de la comunicació (o per ocultar-los) i que manifesten la relació social que s'estableix entre ells revelen actituds del locutor. Creiem, per tant, que l'anàlisi d'aquests recursos es pot incorporar a l'anàlisi més general de tot el conjunt de trets que determinen el posicionament del locutor respecte al text i respecte al destinatari. Hi ha moltes ocasions en què el locutor pot triar la forma de presentar-se en el discurs i si vol fer explícites o no les referències a l'al·locutari. El fet d'associar, com es fa sovint, el discurs subjectiu amb la presència del subjecte parlant, amb la dixi de primera persona, i el discurs objectiu amb l'ocultació del subjecte, amb la tercera persona, legitima que l'estudi del paper que s'atorga el locutor en l'acte de parla s'estudiï juntament amb altres procediments que tendeixen a configurar aquesta impressió d'objectivitat o de subjectivitat.

D'altra banda, com hem vist en referir-nos a Ducrot i a Bakhtine, el subjecte es pot desdoblar, de manera que trobem diferents veus darrere un mateix enunciat. Els procediments per introduir aquestes

veus i per expressar qui es responsabilitza d'allò que es diu no poden tampoc quedar fora de l'anàlisi del procés de modalització.

### **3.9. Proposta de definició i classificació**

Partint doncs de les bases teòriques i conceptuals que hem analitzat, passem ara a especificar la nostra manera d'entendre la modalització. La modalització és l'actitud que adopta el locutor respecte a allò que diu (els enunciats, el discurs), a la persona a qui ho diu (receptor, destinatari, interlocutor, al·locutari, coenunciador), al context immediat i al món en un sentit ampli. Aquesta actitud pot ser de tipus afectiu o cognitiu i és sempre present, encara que en graus diversos. Quan la modalització es fa explícita amb elements clarament identificables, el text pot produir una impressió de subjectivitat; parlem aleshores de textos marcats. En el cas de no poder identificar la presència del locutor o l'expressió dels seus punts de vista, el text pot semblar més objectiu; direm que ens trobem davant de textos no marcats. Sempre, però, el discurs és el resultat d'una determinada gestió dels elements modalitzadors. La modalització no és una qüestió complementària, accidental, externa. Ben al contrari: forma part essencial de la construcció discursiva. El locutor adopta sempre una actitud (de manera conscient o inconscient) i per tant, fins i tot els textos no marcats són el resultat d'una postura, en aquest cas d'allunyament i de dissimulació.

La modalització, com s'ha dit, es troba a cavall entre la pragmàtica i la gramàtica. És un punt de vista que assumeix el parlant en les activitats lingüístiques, però moltes vegades s'acaba materialitzant en recursos gramaticals. El mode és només una de les formes de manifestar-se la modalització. Hi ha molts altres mitjans de

naturalesa diversa (recursos fonètics, lèxics, morfològics, sintàctics, discursius, etc.) que expressen el punt de vista del parlant. I aquest punt de vista pot incidir sobre un camp determinat: el coneixement, l'obligació, l'apreciació. El locutor pren decisions sobre el seu posicionament en cadascun d'aquests paràmetres i també sobre la manera d'inscriure's en el missatge i de fer present o no el destinatari. Alhora, com a subjecte reflexiu i actiu enfront del llenguatge, pot comentar els enunciats que emet per precisar-los o matisar-los. Totes aquestes operacions corresponen al procés de modalització.

Amb la presència (o l'absència) de determinats elements modalitzadors en el discurs es pot graduar la distància que s'estableix amb les paraules dites o amb les persones a qui s'adrecen. Es pot jugar amb la transparència o amb l'opacitat enunciatives. Es pot representar el paper de missatger neutral o de subjecte implicat que assumeix allò que diu, ho jutja, ho valora. El paper de la modalització és, doncs, essencial no sols des d'un punt de vista estilístic, sinó també en la determinació d'aspectes bàsics del discurs.

Sovint s'ha considerat que la modalització era mesurable, de manera que comptabilitzant el nombre d'elements modalitzadors que apareixen en un missatge i establint una relació amb el total de les paraules que l'integren, podríem dir que es tracta d'un text modalitzat en un 10% o en un 15%, per exemple. Compartim la tesi que la modalització és una qüestió de grau, però insistim en la idea que també les operacions d'ocultació són modalitzadores i d'altra banda, la modalització pot ser explícita, si es manifesta amb recursos que podem assenyalar i delimitar, però també pot ser implícita, com ocorre en el cas de les seleccions i jerarquitzacions de continguts; és a dir, podem mostrar una actitud amb allò que diem, però també amb

allò que no diem, amb el moment en què ho diem, amb la part del full on ho situem, amb el cos de lletra que utilitzem, etc., i en aquest tipus de manifestacions resulta més difícilment quantificable.

Pel que fa a les classes de modalització que creiem que poden ser interessants en l'anàlisi de textos, proposem la classificació següent:

<b>CLASSES DE MODALITZACIÓ</b>	
<b>EXPLÍCITA</b>	<p><b>Modalització dística:</b> expressió de la presència de l'enunciador i del destinatari. Apel·lacions, interpel·lacions i al·lusions a l'interlocutor.</p> <p><i>Jo crec que és interessant.</i>  <i>Ara posarem un exemple.</i>  <i>Senyors i senyores, benvinguts.</i>  <i>M'entens?, No sé si m'explico , Ha quedat clar?, Oi que m'entens?</i>  <i>Estic d'acord amb algunes de les coses que has dit, però...</i></p>
	<p><b>Modalització epistèmica</b> (engloba l'alètica): expressió del grau de certesa i probabilitat.</p> <p><i>És segur que s'equivoca.</i>  <i>Potser s'equivoca.</i>  <i>És impossible que s'equivoqui.</i></p>
	<p><b>Modalització deontica:</b> expressió de l'obligació, de la prohibició, de l'autorització.</p> <p><i>Han d'arribar a les 8.</i>  <i>Cal complir la llei.</i></p>
	<p><b>Modalització apreciativa:</b> expressió de judicis de valor.</p> <p><i>Malauradament, no ha pogut venir.</i>  <i>M'agrada que hagi vingut.</i>  <i>Ha estat una conferència molt interessant.</i></p>
	<p><b>Modalització reflexiva:</b> comentaris que l'enunciador fa de les seves paraules.</p> <p><i>Era, com diuen els meus fills, un tio legal.</i>  <i>Vaig parlar amb el director, més ben dit, amb la secretària del director.</i>  <i>Ha fet una classe magistral, en el millor sentit de la paraula.</i></p>
<b>IMPLÍCITA</b>	<p>Qualsevol de les anteriors, però expressada de manera indirecta: per selecció (decidir què és notícia i què no ho és, què explica un professor a classe i què no explica), per prioritització (lloc destacat d'un element dins la frase o dins el discurs), o amb altres formes tàcites o subjacents.</p>

Els recursos prosòdics (entonació, pauses, èmfasi expressiu, etc.) i gràfics (mida de la lletra, subratllat, negreta, etc.) es poden considerar recursos de modalització explícita que en alguns casos se sumen a altres recursos ja existents: per exemple, el judici de valor contingut en l'enunciat "Ha estat una conferència molt interessant" es pot intensificar en la llengua oral amb l'èmfasi expressiu. Però també poden actuar com a elements únics: una determinada entonació o una pausa expressiva poden ser l'expressió de la modalització apreciativa sense que hi hagi cap element verbal al qual sobreposar-se. El mateix succeeix amb els recursos de comunicació no verbal (mirada, gest, proximitat o allunyament físic, etc.) que en la comunicació cara a cara tenen un valor modalitzador cabdal.<sup>53</sup>

---

<sup>53</sup> Malgrat la importància evident dels recursos de comunicació no verbal, la necessitat de delimitar els objectius del nostre treball ha fet que ens hi referim solament d'una forma tangencial.



## 4. ELS RECURSOS MODALITZADORS

### 4.1. Sobre l'elaboració de l'inventari de categories

La complexitat del procés de modalització dels enunciats fa que sigui un fenomen difícilment abastable en totes les seves manifestacions. Ens movem en el terreny de les actituds del parlant i aquestes són infinites. Malgrat tot, sí que és possible registrar un conjunt de procediments de modalització i descriure'n les funcions bàsiques.

En la llengua catalana, els reculls de trets modalitzadors que coneixem són el de Castellà (1992), inspirat en els treballs de recerca del Gabinet de Didàctica de la Direcció General de Política Lingüística,<sup>54</sup> el de Conca [*et al.*] (1998), que segueix, en part, Castellà,<sup>55</sup> el de Payrató, dins la *Gramàtica del català contemporani* (2002:1190) i el del projecte Tipotext (en premsa), dirigit per Artigas, que comentarem en l'apartat següent.

Les categories que es presenten en aquesta tesi tenen el seu origen en el fet d'haver participat en l'elaboració de la llista de trets modalitzadors i en l'anàlisi textual del projecte Tipotext; passen per un procés de modificació i de canvis que es concreten en la proposta feta al treball de recerca *La modalització dels enunciats: els elements subjectius en la construcció del discurs*, presentat a la Universitat

---

<sup>54</sup> Castellà (1992:202) escriu en una nota a peu de pàgina: "Aquesta llista, de la qual aquí només donem una petita mostra, és el resultat d'un extens treball, encara inèdit, sobre un corpus textual de la llengua catalana, portat a terme al Gabinet de Didàctica de la Direcció General de Política Lingüística i coordinat per Rosa Artigas. En l'elaboració de la llista i en la determinació de l'índex de modalització que comentem a continuació hi ha col·laborat Teresa Barenys, Jaume Casasses, Rosa Ruiz, Antònia Serena i l'autor d'aquestes línies".

<sup>55</sup> A Conca (1998:96) llegim aquest comentari fet a propòsit de la bibliografia consultada: [A Castellà, J. M. (1992): *De la frase al text*] "S'hi postula un concepte ampli dels elements modalitzadors, dels quals se'n presenta una relació que, en part, ha estat seguida per nosaltres en aquest tema".

Autònoma de Barcelona el gener del 2000; i finalment, esdevenen la taxonomia que es descriu en aquest treball. Els successius canvis i reelaboracions es deuen als diferents objectius que han guiat cada etapa i, sobretot, a l'aplicació de les taxonomies a l'anàlisi de textos concrets. Aquest vaivé constant de la teoria a la pràctica i de la pràctica a la teoria és la forma de treball que hem adoptat. Una forma de treball que permet anar afinant els instruments teòrics i acostar-nos, fins allà on és possible, a la complexitat de la llengua en ús.

Parlarem, doncs, a continuació, de les dues etapes prèvies a l'elaboració d'aquesta tesi: el projecte Tipotext i el treball de recerca.

#### **4.1.1. El projecte Tipotext**

El projecte Tipotext (en premsa) és un estudi dirigit per Rosa Artigas, elaborat des del Gabinet de Didàctica de la Direcció General de Política Lingüística amb l'objectiu de donar suport a un ensenyament de la llengua que prioritzi les habilitats comunicatives dels aprenents. En el procés d'elaboració dels continguts curriculars dels Cursos de Català per a Adults, es va constatar el problema de la separació que existia entre l'estudi de la gramàtica oracional i el desenvolupament de les habilitats lingüístiques. Es va fer evident que sovint es donen dos tipus d'ensenyament per separat: un ensenyament basat en la descripció lingüística, en la gramàtica; i un altre, adreçat a desenvolupar habilitats de comprensió i de producció discursives. És per això que es va creure necessari posar en marxa un estudi que ajudés el professorat a integrar el desenvolupament dels continguts lingüístics amb el desenvolupament de les habilitats comunicatives. Va ser així com es va decidir formular una tipologia de textos de no ficció del català que integrés l'estudi de la semàntica i la pragmàtica,

amb el de la sintaxi i la morfologia. El Tipotext es basa, doncs, en un marc conceptual holístic, que interrelaciona aquests diferents nivells i situa el punt de vista general en la significació.

El fet d'adoptar com a objectiu central el significat va fer que prenguéssim relleu l'origen de la significació, és a dir, la ment de l'emissor. Per aquest motiu, l'anàlisi textual del Tipotext es va basar en les marques de modalització que l'emissor deixa en el text, marques amb què l'emissor mostra la seva percepció de la situació comunicativa i el propòsit que el mou a comunicar-se. Aquestes marques es van analitzar en els textos juntament amb variables com el tipus d'intercanvi, el mode de producció, la funció comunicativa o el patró discursiu. Tot plegat va aportar dades sobre la configuració textual que permeten entendre millor els textos i comprendre com les unitats lingüístiques es relacionen amb els contextos corresponents.

L'equip del projecte va partir d'un primer grup de trets modalitzadors amb els quals es va iniciar l'anàlisi i que es va anar ampliant a mesura que s'aprofundia en l'estudi. Els trets es classificaven en els apartats següents:

- Posicionament del parlant: maneres de situar-se l'emissor enfront del que diu, a qui ho diu i on ho diu. És a dir, formes de presència i difuminació de l'emissor, interpel·lacions al receptor, formes de responsabilització i desresponsabilització dels enunciat, etc.
- Tria o prioritització d'elements: ús que es fa dels signes lingüístics quan se'ls afegeixen significats addicionals que revelen l'actitud del parlant: mots i expressions amb valor apreciatiu, prioritització d'elements dins l'oració, ironia, sentits afegits, etc.

- Repetició de paraules, de morfemes, d'estructures, etc.: recurs utilitzat pel parlant per intensificar alguns significats o efectes.
- Transgressió de tipus fonètic, lèxic, gramatical, discursiu, etc. sigui de manera premeditada per causar un determinat efecte o de manera inconscient.<sup>56</sup>
- Recursos prosòdics o gràfics: se sumen als recursos anteriors per intensificar el valor intencional o subjectiu dels enunciats.

En conjunt, es van inventariar 240 trets lingüístics i paralingüístics que es van aplicar a l'anàlisi de 107 textos,<sup>57</sup> orals i escrits, de característiques i procedències molt diverses, que tenien el denominador comú de ser textos de no ficció. Els resultats de l'anàlisi eren tractats per un programa informàtic que permetia tant una visió de les peculiaritats de cada text com una comparació estadística dels diferents textos, de manera que s'anaven agrupant aquells que presentaven unes característiques similars. De seguida es va veure que en els grups que s'anaven formant hi havia una variable extratextual que resultava especialment rellevant per a la definició dels tipus de text: l'intercanvi comunicatiu. El lligam més fort entre les variables textuais i extratextuals es produïa a través d'aquesta variable entesa de la manera següent:

---

<sup>56</sup> Es va incloure la transgressió com a procediment modalitzador perquè proporciona informació sobre aspectes del parlant: procedència, classe social, nivell cultural, etc.

<sup>57</sup> De fet, el nombre de trets s'anava ampliant a mesura que avançava l'anàlisi i es feien evidents noves manifestacions de l'actitud del parlant que es consideraven d'interès.

- L'intercanvi individual és la comunicació en què l'emissor actua a títol individual, normalment de manera espontània, en situacions no regulades explícitament per una normativa social o lingüística explícita. Per exemple, una conversa entre amics.
- L'intercanvi social té lloc quan l'emissor actua d'acord amb el rol social que exerceix com a ciutadà, com a membre d'un col·lectiu, etc. Es dona en situacions regulades per una normativa social o lingüística, generalment implícita. Per exemple, l'explicació que fa un venedor per vendre el seu article.
- L'intercanvi institucional té lloc quan l'emissor actua en el marc d'una institució pública o en representació seva. Es tracta de situacions estrictament regulades per normes socials o lingüístiques, o bé per totes dues alhora. Per exemple, la redacció d'una llei.

El Tipotext va confirmar que la naturalesa de l'intercanvi comunicatiu determina la quantitat i la qualitat de les marques que l'emissor deixa en el text. Aquestes marques es van mostrar més nombroses en l'intercanvi individual, menys en el social i molt menys en l'institucional. És a dir, l'estudi va arribar a la conclusió que hi ha la tendència que el nombre de marques de l'emissor vagi disminuint a mesura que la naturalesa de l'intercanvi imposa restriccions.

Els mateixos resultats van portar a parlar de tres tipus de modalització, característiques de cada tipus d'intercanvi:

- Modalització intuïtiva: respon a la interpretació lliure que l'emissor fa de l'intercanvi comunicatiu en què participa. Reflecteix característiques psicològiques personals.
- Modalització eclèctica: respon a una selecció lingüística estratègica que fa l'emissor en funció de la complexitat d'interessos dels participants en la comunicació i dels rols socials que han de desenvolupar.
- Modalització obligada: respon al compliment d'un conjunt de normes i de valors preestablerts que obliguen l'emissor a distanciar-se del text i dels interlocutors.

I així es va arribar a l'establiment de tres tipus de text prototípics, les característiques dels quals resumim en el quadre següent:

<p style="text-align: center;"><b>Tipus I</b> <b>Modalització intuïtiva</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Tipus II</b> <b>Modalització eclèctica</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Tipus III</b> <b>Modalització obligada</b></p>
<p>Són d'intercanvi individual. Hi predominen les funcions psíquica i interlocutiva, que es manifesten, sobretot amb el patró expressiu.</p> <p>La presència de l'emissor i del receptor són patents.</p> <p>Es tracta de textos molt personalitzats que tendeixen a satisfer necessitats vitals i afectives.</p>	<p>Són d'intercanvi social. Hi predominen les funcions referencial i conativa. Solen manifestar-se amb el patró argumentatiu.</p> <p>La presència de l'emissor i del receptor és difuminada.</p> <p>Es tracta de textos adreçats a la consecució de finalitats específiques del món laboral, associatiu, empresarial, cultural, etc.</p>	<p>Són d'intercanvi institucional. Hi predominen les funcions referencial, conativa i factiva. Solen manifestar-se amb els patrons descriptiu, narratiu i directiu.</p> <p>La presència de l'emissor i del receptor és latent, o patent, en cas que tinguin funció factiva.</p> <p>Es tracta de textos despersonalitzats on preval el propòsit i la ideologia de la institució i en els quals els qui els han produït tenen un paper anònim.</p>

A banda d'aquests textos prototípics, es va fer palesa l'existència de textos intermedis. Per exemple, textos del tipus II o III, amb predomini de funcions marcades, que tendeixen a la modalització intuïtiva si són del grup II i a la modalització eclèctica si són del grup III.

El projecte Tipotext és una obra col·lectiva que s'ha desenvolupat en tres fases: una fase de constitució del corpus textual, una fase de descripció del corpus i una tercera fase de síntesi. Les persones i institucions que han intervingut en cada fase són moltes. A més, un cop acabada la redacció del projecte i abans de la publicació,<sup>58</sup> s'ha sotmès a la lectura de diversos lectors crítics. Aquí ens referim únicament a alguns dels participants. Són els següents:

DISSENY I COORDINACIÓ: Rosa Artigas.

EQUIP NUCLEAR: Rosa Artigas, Joan Bellès, Maria Grau i Ferran Lozano.

ASSESSORAMENT: Isidor Marí, Marta Xirinachs i Montserrat Gimeno.

#### **4.1.2. El treball de recerca**

La idea d'escollir la modalització com a objecte d'estudi va néixer, per tant, de la participació en el projecte que acabem de descriure i va començar a prendre forma en el treball de recerca *La modalització dels enunciats: els elements subjectius en la construcció del discurs*, presentat l'any 2000 a la Universitat Autònoma de Barcelona, dins el

---

<sup>58</sup> La publicació del Tipotext, encarregada a l'editorial Eumo, està prevista per al setembre o octubre del 2003.



programa de Doctorat i Mestratge en Llengua Catalana del Departament de Filologia Catalana.

Aquest treball de recerca es basava en els resultats obtinguts en l'anàlisi del corpus del Tipotext, però posava l'èmfasi no tant en la interpretació d'uns resultats estadístics com en la descripció i la classificació dels trets modalitzadors, amb l'objectiu de posar-los al servei de la didàctica, com a recurs per facilitar als aprenents la comprensió i la producció de textos. Per aquest motiu, les classificacions proposades no s'ajustaven del tot a les que s'havien adoptat en el Tipotext. S'afegien nous trets i es prescindia d'altres, buscant sempre el camí més clar i més útil per fer d'aquesta descripció una eina per a l'ensenyament comunicatiu de la llengua.

L'anàlisi dels procediments de modalització se centrava en tres aspectes: la manera de presentar-se l'emissor en el text, les diferents formes de manifestar l'actitud respecte a la certesa del missatge i els diferents procediments per expressar judicis de valor. Es comentava el funcionament d'aquests procediments en una petita mostra de textos i s'acompanyaven les descripcions d'exemples breus, seleccionats per il·lustrar cada apartat de manera puntual.

Els límits que s'imposen a un treball de recerca d'aquest tipus van fer que el marc teòric i conceptual, que permet situar el concepte de modalització en els estudis lingüístics fets fins a l'actualitat, es presentés d'una forma molt general, sense entrar en referències detallades i aprofundides. D'altra banda, molts aspectes importants de la modalització quedaven fora de l'anàlisi o es tractaven només de passada. Per exemple, les relacions que el parlant estableix amb els seus interlocutors o el valor modalitzador de la polifonia enunciativa.

Tot plegat, però, va ser un avenç en la recerca que va comportar almenys dos aspectes positius: disposar d'unes classificacions que ens van permetre poder començar a introduir el tema de la modalització a les classes i comprovar el seu valor didàctic;<sup>59</sup> i recollir els comentaris del tribunal avaluador de cara a intentar millorar el procediment de treball en la realització de la tesi.

#### **4.1.3. La proposta d'aquesta tesi**

En la tesi que ara es presenta s'ha procurat fonamentar millor el marc teòric; delimitar clarament nocions que sovint es confonen com *mode*, *modalitat* i *modalització*; presentar una classificació que no deixi fora cap dels procediments modalitzadors rellevants en la construcció textual; i aplicar les reflexions a un sol espai social: el món acadèmic, és a dir, als textos orals i escrits produïts per professors i alumnes en àmbits relacionats amb l'ensenyament. Més concretament, s'ha limitat l'anàlisi als textos acadèmics generats a la universitat i als últims nivells de l'ensenyament secundari.

Vegem, doncs, en primer lloc, les raons que ens han portat a fer una nova proposta de classificació dels recursos modalitzadors i, a continuació, una descripció dels principals textos utilitzats per exemplificar el funcionament dels procediments modalitzadors en l'àmbit acadèmic.

---

<sup>59</sup> Algunes de les aplicacions didàctiques sorgides d'aquest treball de recerca s'exposen en l'article "A propòsit de la subjectivitat", publicat a *Llengua i ús* núm. 19 (2000), p. 41-49, i en la seqüència didàctica presentada al llibre coordinat per M. Vilà, *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*, publicat per Graó (2002), p.173-182.

#### **4.1.3.1. Justificació de la classificació**

Com hem vist en la primera part d'aquesta tesi en presentar les aproximacions que han fet diversos autors al fenomen de la modalització, alguns lingüistes, com és el cas de Kerbrat-Orecchioni, reserven el terme *modalització* només per als procediments que indiquen el grau d'adhesió que expressa el locutor en relació amb els continguts enunciats, i analitzen al costat d'aquest fenomen, però etiquetant-los amb altres noms, les diferents formes de presentar-se el locutor en el text, les expressions de l'afectivitat, els mots i expressions portadors de trets avaluatius, etc. Aquesta separació sembla respondre més a una inèrcia, que parteix de la consideració dels modes verbals com a instruments per expressar valors com la certesa o la incertesa dels continguts enunciats, que a cap altra raó ben fonamentada.

En el nostre cas, entenem la modalització com a manifestació de les actituds del parlant i, per tant, creiem que totes les marques que ens remeten a la subjectivitat de l'individu que dóna una determinada forma al text s'han de considerar procediments de modalització. Seguint aquest criteri, hem establert cinc grans apartats de procediments de modalització que donen resposta a cinc possibles preguntes que es poden formular en els processos de producció i de recepció discursives:

1. Com es presenta el locutor en el text i quines relacions estableix amb l'interlocutor? → *Modalització dística*.

2. Amb quin grau de certesa acompanya les paraules que diu? →  
*Modalització epistèmica.*
3. Usa alguna expressió d'obligació, autorització o prohibició? →  
*Modalització deòntica.*
4. Hi formula judicis de valor? → *Modalització apreciativa.*
5. Manifesta algun tipus de comentari sobre el propi discurs? →  
*Modalització reflexiva.*

Totes aquestes preguntes poden contestar-se sovint remetent a unitats concretes del text. Podem dir, per exemple, que en un text hi ha marques de modalització apreciativa perquè hi trobem adjectius com *magnífic, esplèndid* o *dolent*. Però també és possible que notem la manera de valorar els continguts textuais que té el locutor perquè n'ha fet una determinada jerarquització o perquè es troben envoltats d'una certa dinàmica argumentativa. És per aquest motiu que pensem que cal distingir entre dos tipus de modalització:

- Modalització explícita: la que es projecta sobre els mots presents en l'enunciat.
- Modalització implícita: la que no es projecta sobre els mots, sinó que s'ha donat prèviament, a l'hora de seleccionar i decidir quins elements triàvem i en quin ordre els posàvem, o bé es percep d'altres qüestions textuais o extratextuais que no queden representades en unitats lèxiques concretes.

#### 4.1.3.2. Tria de textos per a l'anàlisi. El gènere acadèmic

El fet de centrar-nos en diverses manifestacions del discurs acadèmic en lloc de treballar sobre el corpus del Tipotext, o sobre qualsevol altre corpus constituït per textos heterogenis, redueix les variables extratextuals: l'ús de la llengua que utilitzem com a referència es dona sempre dins d'una institució educativa; l'esfera de participació social és de caire cultural; els participants són professors i alumnes. Som conscients, però, que el concepte *gènere* comporta una certa ambigüïtat i, alhora, sabem que ens haurem de referir a *subgèneres* acadèmics, perquè el ventall de textos relacionats amb l'ensenyament és ampli i divers.

En alguns autors, el terme *registre* abasta les diferents formes que adopten els textos condicionats pel context i inclou les nocions de *gènere* i de *tipus de text*. És el cas de Halliday (1978), per exemple. Però autors com Payrató (1998), Castellà (1995 i 1996) i Bassols i Torrent (1996) delimiten els termes i els assignen un significat diferent. Payrató (1998:27) els defineix així:

[...] el registre és una modalitat lingüística (és a dir, de la *llengua*) enquadrada en unes coordenades que es refereixen als *usos*: és la llengua *situada*, en els seus contextos *situacionals*. Els *tipus de text*, en canvi [...] poden entendre's com a abstraccions o categoritzacions que tenen en compte exclusivament factors lingüístics, verbals, o, si es prefereixen d'altres paraules, criteris *interns*, intrínsecs al text, no dependents del seu entorn sociocultural. [...] Els *gèneres*, per últim, [...] representen abstraccions o categoritzacions ja pròpiament socioculturals: són classes de *fets de parla* (o *fets comunicatius*) típics d'una comunitat, és a dir, manifestacions comunicatives socioculturals on la parla és essencial, resulta definidora de l'activitat i està modelada per la tradició. Cada

comunitat disposa d'un conjunt prototípic de gèneres, coneguts (de forma activa i/o passiva) pels seus parlants, i de fet les denominacions que se solen utilitzar per etiquetar-los són les mateixes que les emprades en el llenguatge corrent.

Castellà (1995 i 1996) coincideix a destacar que allò que defineix el gènere són les característiques de tipus social i cultural. Afegeix que els gèneres són reconeguts pels parlants segons el seu format extern i segons els paràmetres situacionals en què se solen produir, i posa com a exemples de gèneres la classe, la conferència, el debat, la notícia, l'article d'opinió, la novel·la, el conte, l'examen, la tesi, etc.

Bassols i Torrent (1996:18) posen aquest exemple:

Tenim un context: la comunicació periodística, que permet el contacte entre un professional i el seu públic oient o lector.

Tenim un recipient sociocultural: el discurs periodístic, amb un subgènere concret, l'article d'opinió.

I finalment localitzem un text, és a dir, una forma lingüística estereotipada, com ara una argumentació o una explicació.

Pel que fa als *gèneres textuais acadèmics*, generalment designats de forma més simplificada amb el nom de *textos acadèmics*, Cassany i Castelló (1997:5) s'hi refereixen amb aquestes paraules:

Denominem *textos acadèmics* a aquest conjunt de discursos orals i escrits, receptius i productius, que genera qualsevol centre educatiu, des de bàsica fins a la universitat. Es tracta d'un *gènere textual* que presenta característiques particulars, d'ordre *sociocultural, lingüístic i cognitiu*, de manera que el seu tractament didàctic també presenta especificitats rellevants [...]

Fent un paral·lelisme amb l'exemple proposat per Bassols i Torrent que hem citat més amunt, en el cas del gènere acadèmic tenim: 1) Un context, la institució educativa, que permet el contacte entre docents i discents.<sup>60</sup> 2) Un recipient sociocultural, el discurs acadèmic, que es manifesta en diferents subgèneres: la classe, la conferència, l'examen, el treball de recerca, etc. 3) Una forma lingüística, amb una seqüència dominant explicativa, argumentativa, etc., i amb unes determinades traces de l'actitud del parlant.

En l'estudi de la modalització, els textos acadèmics ofereixen l'avantatge de tenir com a protagonistes dos col·lectius: els aprenents i els professors, que ens haurien de permetre diferenciar les actuacions que Castelló (1997:35), seguint Bereiter i Scardamalia (1992), defineix com a pròpies d'*escriptors experimentats* i *escriptors madurs*.<sup>61</sup> Vegem-ho:

L'estudiant universitari podria ser considerat, en principi, un escriptor experimentat. Porta una colla d'anys d'experiència acadèmica damunt les seves espatlles i està força habituat a escriure en aquest àmbit. Tanmateix, l'experiència demostra que, en molts casos, la seva expressió és lluny de ser correcta i que sovint els seus treballs escrits són poc adequats a les demandes específiques que els han generat. [...] un jove pot haver escrit molt, però conservar un tipus d'escriptura immadura que li permeti només "dir el que sap" sobre un tema determinat i el porti a enllaçar sense pla previ una idea darrere una altra. En canvi, altres escriptors [...] són capaços d'escriure de manera reflexiva,

---

<sup>60</sup> Cal dir que aquest context l'entendem en un sentit ampli que va més enllà del context físic. De manera que un article de divulgació publicat en una revista de didàctica pot considerar-se inclòs dins el gènere acadèmic.

<sup>61</sup> Nosaltres ampliem el terme *escriptor* i adoptem el de *productor*, atès que allò que es diu de la llengua escrita és perfectament aplicable a l'oral que demana una certa planificació.

plantejant-se la necessària dialèctica entre allò que podrien escriure i la manera de fer-ho per tal d'ajustar-se a les condicions d'una determinada situació de comunicació.

Com que creiem que l'ús adequat de determinats procediments modalitzadors es relaciona amb una anàlisi reflexiva de cada situació discursiva, l'observació de discursos corresponents a *productors experts* i a *productors madurs* ens sembla idònia per exemplificar diferents tipus d'actuació.

Quant a la mostra de textos seleccionats, hem procurat tenir en compte tot un ventall de gèneres (o millor *subgèneres*) que es produeixen habitualment en les institucions acadèmiques i dels quals presentem un resum en el quadre que segueix a continuació. Com es pot veure, hem considerat variables rellevants en la caracterització d'aquestes mostres del gènere acadèmic les següents:

- El rol dels participants: professors o alumnes.
- El mode de producció: oral o escrit (i a més, planificat o espontani).
- La gestió: monogestionat, si el discurs es construeix sense dependència de l'actuació de cap interlocutor; poligestionat, si diferents parlants intervenen en la construcció del significat discursiu, i monogestionat dependent, si es combina el monòleg amb la intervenció d'algun interlocutor.
- El grau de formalitat: alt, mitjà o baix.



- Les seqüències dominants:<sup>62</sup> descriptiva, narrativa, expositiva o argumentativa.

### CARACTERITZACIÓ D'ALGUNS GÈNERES ACADÈMICS

	Participants	Mode	Gestió	Grau de formalitat	Seqüències dominants
Presentació d'un conferenciant	professor	oral planificat	monogestionat	alt	descriptiva i narrativa
Conferència	professor	oral planificat	monogestionat	alt	descriptiva, expositiva i argumentativa
Classe	professor (i també alumnes)	oral entre planificat i espontani	monogestionat dependent	mitjà	descriptiva, explicativa i argumentativa
Examen oral	alumnes	oral entre planificat i espontani	monogestionat	mitjà	descriptiva, expositiva i argumentativa
Examen escrit	alumnes	escrit planificat	monogestionat dependent	mitjà	descriptiva, expositiva i argumentativa
Debat a classe	alumnes	oral entre planificat i espontani	poligestionat	mitjà	argumentativa
Conversa professor/ alumnes	professor/ alumnes	oral espontani	poligestionat	mitjà/baix	diverses
Article	professor	escrit planificat	monogestionat o poligestionat	alt	expositiva i argumentativa
Manual	professor	escrit planificat	monogestionat	alt	expositiva i argumentati-va
Ressenya publicada	professor	escrit planificat	Monogestionat	alt	expositiva i argumentativa
Ressenya com a treball de classe	alumnes	escrit planificat	monogestionat	mitjà/ alt	expositiva i argumentativa
Treball de recerca	alumnes	escrit planificat	poligestionat	mitjà/ alt	expositiva i argumentativa

<sup>62</sup> Adoptem el concepte presentat per Adam (1992:20) per referir-se al fet que els tipus de text no es troben en estat pur, sinó combinats entre si, encara que sol haver-hi una seqüència que adopta una posició dominant. Bassols i Torrent (1996:23) també s'hi refereixen i, a més, presenten alguns exemples de textos amb estructura homogènia (amb *n* seqüències iguals) i amb estructura heterogènia (amb *n* seqüències de tipus diferents).

#### **4.1.3.3. Algunes precisions metodològiques. Objectius i hipòtesis**

Com ja hem dit, la tesi s'emmarca en l'estudi Tipotext que ha comptabilitzat l'aparició de trets modalitzadors en els textos i ha obtingut resultats estadístics quantificables. En el Tipotext, les dades han estat organitzades mitjançant un programa informàtic que permet obtenir informacions diverses i estadístiques molt completes. En la nostra recerca, però, defugim el tractament estadístic de les dades i optem per una anàlisi qualitativa que mostri les diferents actuacions dels parlants que hem observat, situant-les dins del conjunt de manifestacions modalitzadores. Ens proposem descriure aquestes actuacions. Volem entendre quines actituds dels locutors es manifesten en cada procediment modalitzador concret i quina orientació dóna als discursos el fet que hi apareguin uns procediments o uns altres. A partir d'aquí potser serà possible formular alguns principis generals, encara que no sigui directament aquest el nostre objectiu.

Pel que fa a la tipologia dels textos analitzats, l'estudi Tipotext s'ha fet sobre un corpus de textos molt heterogeni, que abasta diferents èpoques, diferents situacions i àmbits molt diversos. En la nostra recerca, com ja hem dit, hem volgut reduir aquesta diversitat. L'opció de centrar-nos únicament en l'àmbit acadèmic ens ha semblat més adequada de cara a donar una orientació més concreta als comentaris.

La mostra que hem analitzat ens serveix per mostrar unes tendències que poden ser tingudes en compte perquè són el testimoni d'unes característiques existents. Pretenem il·lustrar de manera pràctica els

trets modalitzadors que definim i classifiquem, per passar d'un nivell de descripció lingüística teòrica a la visió d'aquests procediments actualitzats en la llengua en ús. A partir del coneixement del valor que atorga al text cada variable, o cada conjunt de variables, és el parlant qui ha de decidir la tria que en fa i en quin discurs, o en quin moment del discurs, les fa aparèixer.

Els exemples que oferim són fruit d'una observació feta durant molts anys. La majoria dels textos pertanyen a l'àrea de coneixement de llengua i literatura.<sup>63</sup> Quant a les classes, són majoritàriament universitàries i d'últim curs de secundària.

Seguim la línia d'una anàlisi reflexiva, feta amb els objectius següents:

- Ajudar a descriure com el fenomen de la modalització es manifesta en situacions concretes, en discursos reals.
- Incorporar a la llista de trets modalitzadors alguns trets no tractats en les publicacions precedents.
- Inventariar i descriure els procediments modalitzadors d'una forma que resulti clara i operativa en l'anàlisi de qualsevol discurs, però en especial en l'anàlisi de discursos produïts en l'àmbit acadèmic.
- Contribuir a la caracterització del gènere discurs acadèmic.

---

<sup>63</sup> De manera ocasional, apareix algun exemple de classes de la Facultat de Medicina.

- Aportar dades per a la descripció de diversos subgèneres que es produeixen en l'àmbit acadèmic.
- Aportar dades que contribueixin a la descripció dels discursos expositius i argumentatius, variants discursives més habituals en el discurs acadèmic.
- Ajudar a conèixer els recursos que faciliten les bones relacions entre els participants d'un intercanvi lingüístic.

Per a la consecució d'aquests objectius, partim d'unes hipòtesis que classifiquem seguint la divisió que hem plantejat dels diversos procediments modalitzadors.

1. Les hipòtesis que fan referència a la modalització dística són les següents:

- Tant les marques que indiquen la presència del locutor com les marques dístiques que fan al·lusió al destinatari són sempre presents en el mode oral, mentre que en l'escrit poden ser inexistents.
- La presència de modalització dística en els textos no és una qüestió de tot o res, sinó de grau.
- La modalització dística consistent en marques molt personalitzades, més pròpia de l'oralitat espontània, també es dona en textos formals orals i escrits.
- Cada patró discursiu comporta un tipus de modalització dística.

- En la interlocució, els procediments modalitzadors juguen un paper regulador de les relacions que s'estableixen entre els participants.

2. Pel que fa a la modalització epistèmica, les hipòtesis de les quals partim són les següents:

- La modalització epistèmica és una forma d'argumentació, de vegades encoberta. Amb els recursos de modalització epistèmica, el parlant orienta les assercions amb la intenció de fer-les compartir als destinataris.

- L'ús que fan dels recursos de modalització epistèmica els conferenciants, els professors i, en general, totes aquelles persones que podríem qualificar d'"expertes", és diferent de l'ús que en fan els estudiants, com a conseqüència de la relació asimètrica que existeix entre les funcions d'uns i altres.

- Com més planificats són els textos, més elevat és el control del grau de contundència amb què es formulen els enunciats.

- En el recurs a altres fonts, les citacions no es fan mai d'una manera neutra. L'actitud de qui fa la citació és determinant.

3. Quant a la modalització deòntica, partim d'aquestes hipòtesis:

- La modalització deòntica reflecteix els deures i obligacions en l'exercici dels respectius càrrecs a què estan sotmesos els agents de l'activitat acadèmica.

- Moltes expressions deontiques corresponen a expressions d'allò que cal fer per seguir una línia científica coherent o una metodologia apropiada.
  - Existeixen uns recursos per expressar les obligacions d'una manera clara i directa i uns altres per suavitzar la força dels enunciats. En els discursos acadèmics es tendeix a evitar l'ús de fórmules massa impositives.
4. En referència a la modalització apreciativa, les nostres hipòtesis són:
- És pràcticament impossible evitar els judicis de valor, ja que el parlant ha de reflectir la realitat adoptant un punt de vista i aquest punt de vista no pot ser neutral.
  - Els procediments utilitzats per a l'expressió de judicis de valor són molt diversos i permeten que el parlant adopti una posició fins i tot en un discurs aparentment despersonalitzat.
  - Les avaluacions en el discurs acadèmic són tant d'ordre racional com afectiu.
  - Encara que normalment s'associa el discurs acadèmic amb el tipus de text expositiu i amb l'objectivitat, els gèneres acadèmics aconsegueixen moltes altres funcions i no defugen els judicis apreciatius.

5. I, finalment, pel que fa a la modalització reflexiva, partim d'aquestes hipòtesis:

- El parlant tendeix sempre a adaptar el seu discurs als paràmetres de la situació comunicativa. Si té la impressió que aquesta adaptació no és del tot aconseguida, rectifica o matisa les seves paraules en el mateix moment que les emet.
- En els gèneres acadèmics, la reflexió sobre el propi discurs és molt freqüent.

## 4.2. La modalització dística

### 4.2.1. Sobre el concepte de *dístic*

Com subratlla Benveniste, l'acte individual d'apropiació de la llengua introdueix el qui parla en les paraules que diu (1981:85):

La presencia del locutor en su enunciación hace que cada instancia de discurso constituya un centro de referencia interna. Esta situación se manifestará por un juego de formas específicas cuya función es poner al locutor en relación constante y necesaria con su enunciación.

El locutor, en fer ús del llenguatge, adquireix una identitat discursiva, esdevé un *jo* i, alhora, construeix una segona identitat discursiva, la del receptor o destinatari. Aquests papers es poden alternar i són canviants en cada actuació lingüística. És així com en un acte comunicatiu emergeixen els indicis de persona, el *jo* (i el *nosaltres*) i el *tu* (i el *vosaltres*), que denoten el locutor i l'al·locutari, i altres formes de pronoms personals, possessius, demostratius i flexions verbals, que, com diu Benveniste (1981), neixen d'una enunciació i, a diferència d'altres unitats lingüístiques, "només existeixen en la xarxa d'"individus" que l'enunciació crea i en relació amb l'"aquí-ara" del locutor". Els indicis de persona operen en cada enunciació la inserció dels interlocutors en un moment i en un discurs determinat. El qui parla s'apropia del pronom *jo*, el converteix en una designació única i l'actualitza en una persona nova en cada acte d'enunciació. Aquesta és l'experiència central que determina la possibilitat de discurs.

Com indica Payrató (2002:1155), la *dixi* es pot considerar una categoria gramatical, atès que es concreta amb formes que pertanyen



al sistema lingüístic: pronoms personals, possessius, demostratius, flexió verbal, etc. Però és alhora una categoria o funció pragmàtica, perquè els dítics només s'omplen de contingut en una situació comunicativa particular, és a dir, adquireixen significat en l'enunciació. Els dítics relacionen l'enunciat amb algun dels elements de l'enunciació en què es produeix.

Els termes *dixis* i *díctics* procedeixen del grec *deixis*, l'acte de mostrar. Jakobson (1957) els anomena *shifters*, perquè fan una operació d'*embragatge* que transforma un discurs narrat en un discurs en situació. Benveniste diu en referència als dítics de persona (1981:71):

La lengua suministra a los hablantes un mismo sistema de referencias personales que cada uno se apropia por el acto del lenguaje y que, en cada ocasión de su empleo, no bien es asumido por su enunciador, se torna único y sin igual, y no puede realizarse dos veces de la misma manera. Pero fuera del discurso efectivo, el pronombre no es más que una forma vacía, que no puede adherirse ni a un objeto ni a un concepto. Recibe su realidad y su sustancia del discurso nada más.

La *dixi* és bàsicament un fenomen contextual, que permet ancorar el text en un context determinat pel que fa a la *persona*.<sup>64</sup> (qui parla i a qui s'adreça), al *lloc* (on es troba) i al *temps* (el moment en què parla).

Pel que fa a la persona, a més, la *dixi social* expressa el concepte que té l'enunciador de l'estatus de les persones que intervenen en

---

<sup>64</sup> La *dixi personal*, i la *dixi social*, que de fet és una variant de l'anterior, són les que centren el nostre interès. Les altres manifestacions dítiques, com la *dixi d'espai* o la *dixi de temps* afecten molt menys la modalització dels enunciats.

l'enunciació. Les *coordenades d'íctiques* (Payrató 2002:1159) són una mena de punts cardinals que permeten interpretar els enunciats:

	PERSONA	
LLOC	TEXT QUE S'ENUNCIA	TEMPS
	ESTATUS SOCIAL	

També existeix una *dixi textual* o *dixi del discurs*, que remet a altres elements del text: previs (*dixi anafòrica*) o posteriors (*dixi catafòrica*): *en les pàgines anteriors, en el següent capítol*, etc. Però, atès que ens referirem tot seguit a la presència del locutor i de l'interlocutor en el discurs, ens interessa sobretot la dixi de persona.

En general, es consideren d'íctics de persona els pronoms personals, els possessius i les categories de persona de la flexió verbal. Però, entre els pronoms personals, només *jo* i *tu* (i les variants socials *vostè* i *vós*) són d'íctics purs, mentre que les formes de tercera persona *ell*, *ella*, *ells*, *elles*, solament en alguna ocasió actuen com a d'íctics per referir-se a un(s) individu(s) present(s) en el context que no té la posició de locutor ni la d'al·locutari. Generalment, però, són anafòrics. Benveniste (1981) afirma que la funció del pronom *ell* és la d'expressar la "no persona". De manera semblant s'expressa Payrató (2002:1162), que diu que la tercera "no és pròpiament *persona*, en sentit estricte". Kerbrat-Orecchioni (1980:56), en canvi, no està d'acord amb aquesta afirmació i ho argumenta així:

Es verdad que "él" no designa específicamente por sí "nada ni a nadie". Pero si "por sí" debemos interpretar "fuera de la actualización" [...] entonces lo mismo vale para el "yo" y el "tu". La única diferencia es que generalmente el pronombre "él" para recibir un contenido referencial preciso, necesita

determinaciones contextuales de las cuales pueden prescindir el "yo" y el "tu".

Des d'un punt de vista enunciatiu, només les dues primeres persones formen part de l'enunciació, mentre que la tercera no forma part del procés enunciatiu, sinó de l'enunciat.

Qualsevol acte de parla és egocèntric i els díctics de persona permeten ancorar el subjecte parlant i el seu interlocutor en una situació comunicativa. Tots els discursos estan ancorats dícticament, però en diferents graus. Hi ha discursos en què els díctics estan elidits i a més, hi ha la possibilitat d'utilitzar aquestes formes amb un valor desplaçat, tal com veurem tot seguit.

#### **4.2.2. La presència del locutor**

En un acte comunicatiu, quan l'individu actualitza el codi de la llengua i la converteix en discurs, es col·loca en una determinada posició en el centre díctic. Pot mostrar-se com un *jo* i fer un discurs clarament subjectiu, i pot adoptar altres formes que li permeten dissimular la seva presència o afegir a la comunicació matisos d'una gran diversitat. Però sigui quina sigui la forma que adopti, és el subjecte parlant el que fixa punts de referència, el que estableix les coordenades temporals, espacials i personals de l'enunciació. Fins i tot quan ens trobem davant un enunciat en tercera persona, un enunciat "objectiu", sense marques del locutor, com "L'herba és verda", la tercera persona implica una primera persona que es dirigeix a una segona, de manera que "L'herba és verda" equival a "Jo et dic que és veritat que l'herba és verda".

En les teories de l'enunciació la dixi apareix com a fonamental, especialment la dixi de persona. No obstant això, per interpretar correctament els missatges cal tenir en compte que el subjecte de l'enunciació no sempre coincideix amb el subjecte gramatical. Així, per exemple, un enunciador pot referir-se a si mateix, o a les experiències que es relacionen directament amb ell, fent servir la primera, la segona o la tercera persona:

[1] *Amb grups nombrosos no puc fer aquesta pràctica.*

[2] *Amb grups nombrosos no pots fer aquesta pràctica.*

[3] *Amb grups nombrosos no es pot fer aquesta pràctica.*

En l'exemple [1], el subjecte parlant se situa al centre de l'enunciació i es mostra ben explícitament en fer ús del verb en la primera persona gramatical. En l'exemple [2], la segona persona no es refereix a l'interlocutor, sinó que és una referència que fa el parlant a la seva experiència, però amb l'ús d'aquesta segona persona es produeix un cert efecte de generalització i d'allunyament. En l'exemple [3], l'efecte de generalització i d'allunyament s'accentua encara més amb l'ús de la tercera persona en forma impersonal, però, de fet, el subjecte parlant es refereix a la seva realitat particular.

De la mateixa manera que en literatura no s'ha de confondre el *jo* narratiu amb l'individu real que ha escrit l'obra de creació, en els textos de no ficció hi pot haver també una divergència entre el subjecte empíric de l'enunciat i l'enunciador o subjecte-punt de vista. Els exemples que acabem de citar posen en evidència que podem trobar una multiplicitat de subjectes instal·lats en l'enunciat que substitueixen el pronom *jo* o les diverses formes de primera persona. Si el parlant tria algun d'aquests procediments que eviten l'aparició

d'un *jo*, es crea un cert efecte de distanciament, de visió en perspectiva. Si opta per un recurs que l'identifica clarament, l'efecte és d'implicació, de particularització, potser de pèrdua de perspectiva.

#### **4.2.2.1. Presència transparent**

Considerarem ara sis grups de recursos que determinen que la presència del locutor en el discurs sigui transparent.

##### **a) L'ús de pronoms forts de primera persona**

És la forma més marcada de personalització de l'enunciat, en especial l'ús del *jo*, pronom fort de primera persona del singular. La presència dels pronoms forts de primera persona, *jo*, *mi*, *nosaltres* (quan equival a *jo + jo*), és l'expressió més evident que pot oferir un missatge de l'existència d'un locutor que hi apareix sense retraïments de cap mena. En llengües com el català, en què les terminacions verbals són generalment suficients per identificar la persona que correspon al subjecte, l'ús de les formes del pronom fort atorga al text un caràcter marcat pel desig explícit del parlant de manifestar la seva presència. Només en alguns contextos, com remarca Todolí (2002:1349 i 1365), els pronoms forts són obligatoris. Per exemple: a) Quan l'element designat pel pronom estableix un contrast amb un element de la mateixa oració: "A **mi** m'agrada aquest autor, a ells no els agrada gaire". "**Jo** faré les classes del matí i ella les de la tarda". b) Quan l'element designat pel pronom té un valor emfàtic: "Només m'ho han dit a **mi**". c) Després de la preposició *segons* o de la preposició *entre* quan introdueix un complement recíproc: "Tu deies que segons **jo** no calia dividir el grup", "Entre tu i **jo** podem preparar el dossier per a la

classe"; i en el cas de *mi*, després de qualsevol preposició: "Aquests alumnes `poden fer les pràctiques amb **mi**".

Tret d'aquests casos específics, doncs, és el parlant qui opta per personalitzar el text amb la presència d'uns pronoms forts que no són imprescindibles per a la construcció del significat. Amb l'ús dels pronoms forts de primera persona es produeix un posicionament que consisteix en un apropament del locutor al missatge fins a convertir-se en el centre d'íctic de la comunicació. Així ho veiem en aquestes ratlles d'un article que adopta una forma autobiogràfica:

***Jo**, en aquells temps, a desgrat de la meva insolent joventut, ja em dedicava a l'ensenyament del català a l'escola del meu barri on **jo** mateix havia estudiat (als matins anava a escoltar a la facultat, i a les tardes, per comptes d'estudiar, me n'anava a fer classes a l'escola [...])<sup>65</sup>*

O en aquest altre fragment de la introducció d'un llibre:

*Quan en algun sopar o en unencontre casual amb amics o col·legues, algú em demanava sobre què estava escrivint, **jo** m'asseia amb comoditat i, tranquil·lament, explicava que escrivia sobre 'escriure' [...])<sup>66</sup>*

El pronom fort de primera persona deixa ben clar que el parlant es refereix a un univers propi, al seu món, a la seva experiència, al seu

---

<sup>65</sup>DESCLOT, M. 1996. "Poeta per a infants? Una experiència personal", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, n. 10, p. 90.

<sup>66</sup> CASSANY, D. 1987. *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure*. Barcelona: Empúries, p. 9.

punt de vista, etc. Ara bé, el que acabem d'afirmar val per als casos en què el locutor instal·lat en el món coincideix amb l'enunciador responsable de l'enunciació. Hem d'excloure, per tant:

- a) L'ús de *jo* en la citació d'altres veus, ja que, en aquest cas, és un altre subjecte el que pren relleu, però no el locutor que transfereix les paraules dites:

*La degana va dir: "Jo faré tot el possible perquè aquests acords arribin al rectorat".*

- b) Els casos en què el locutor pren el lloc de l'interlocutor per construir un enunciat que pot tenir un valor irònic, crític, de burla, de retret:

*O sigui que tu vas pensar \_  
jo em presento a l'examen \_  
a veure què passa /<sup>67</sup>*

- c) El *jo* amb valor impersonal o col·lectiu. Com el que pot utilitzar un professor que fa una explicació a classe:

*Si jo m'adreço a una persona\_  
amb qui tinc una relació de confiança \_  
utilitzo un registre més col·loquial \_  
que si hi ha una distància jeràrquica entre el lloc que jo ocupo\_*

---

<sup>67</sup> Les convencions de transcripció utilitzades són les següents:  
seqüència tonal terminal  
descendent \  
ascendent /  
de manteniment \_

*i el que ocupa el meu interlocutor \*

O un conferenciant que parla de gramàtica:

*Quan **jo** dic \_*

*la Maria sembla que no vindrà \*

*la Maria no és el subjecte de 'sembla' \*

*sinó de 'vindrà' /*

O l'autor d'un llibre que parla de retòrica:

*En realitat quan **jo** em comunico, no sempre ho faig amb la llibertat i amb l'autonomia que crec que tinc. A excepció de les relacions personals, aquelles en què domina la intimitat o el coneixement familiar, el comportament meu, com a subjecte social, ve determinat no tant pel que **jo** vull ser i dir com pel que s'espera de **mi** -rol- i de la natura de la situació.<sup>68</sup>*

En tots aquests exemples *jo* equival a *qualsevol persona*.

Així doncs, tret d'aquests casos particulars a què ens acabem de referir, la presència dels pronoms forts de primera persona tenyeix de subjectivitat els missatges, els situa en un pla clarament personalitzat. Malgrat tot, cal que tinguem present que es pot parlar d'un mateix sense fer ús de la primera persona i que es pot parlar d'un altre fent servir el *jo*. Recordem que Kerbrat-Orecchioni (1980:197) sosté que la subjectivitat pot adoptar el camí de la tercera persona i l'objectivitat el de la primera. La presència de l'enunciador

---

<sup>68</sup> LABORDA, X. 1993. *De retòrica. La comunicació persuasiva*. Barcelona: Barcanova, p. 69.



en l'enunciat no es manifesta necessàriament amb l'ús de la primera persona: una descripció *impersonal* pot ser altament subjectiva i una narració en primera persona adoptar un punt de vista universalista. L'enunciat "És una assignatura molt difícil" pot ser tan subjectiu com "Jo trobo que és una assignatura molt difícil". Però la presència clara de l'enunciador en el segon enunciat crea una impressió de subjectivitat més accentuada.

Quant al pronom de primera persona del plural *nosaltres*, no sempre es correspon amb un *jo + jo*. De fet, Todolí (2002:1367) fa notar que "difícilment es correspon amb un 'jo' + 'jo' + (...)", "tret d'algun context molt especial com podria ser el d'un llibre escrit per diferents autors". En la nostra observació de textos acadèmics, però, hem trobat amb relativa freqüència textos on l'ús del *nosaltres* es correspon amb un plural real, especialment en el cas de manuals o d'articles escrits per més d'una persona o de treballs en grup de l'alumnat. Aquests casos suposen que diversos locutors *coenuncien* un mateix discurs. És ben cert, però, que el plural de primera persona no expressa moltes vegades l'existència de més d'un emissor, sinó una expansió cap a altres persones. Més endavant veurem els diferents valors amb què es pot usar el pronom *nosaltres*.

#### **b) Altres formes gramaticals de primera persona: pronoms i adjectius possessius, pronoms febles, terminacions verbals**

Els pronoms i adjectius possessius de primera persona expressen una relació entre un objecte i el subjecte de l'enunciació. És una relació que pot ser de possessió, com a "**El meu** primer llibre de poesia"; de parentesc, com a "Els dos llibres escrits per als **meus** fills"; de

pertinença de la persona a un grup o col·lectivitat, com a "L'escola del **meu** barri"; de referència a l'experiència personal, com a ***La meva dedicació a la poesia per a infants***.<sup>69</sup> També hem observat un ús molt generalitzat dels possessius que s'utilitzen per establir una relació de complicitat amb els destinataris, per expressar que l'emissor comparteix amb els destinataris uns mateixos interessos, uns mateixos objectius, uns mateixos problemes. Així, en articles escrits per professors que s'adrecen a altres professors, hi trobem fragments com aquests:

[...] *els continguts que caldria tenir en compte a l'aula per fer front a les necessitats reals dels **nostres** batxillers.*

[...] *les necessitats peremptòries del **nostre** alumnat.*<sup>70</sup>

El que tenen, però, en comú tots aquests casos és el fet de fer aflorar el subjecte, que queda destacat en establir-se unes relacions de propietat o de vinculació en les quals hi té un paper central. Quan el possessiu és tònic i apareix en posició postnominal, aquest efecte de relleu del subjecte és especialment intens: "És alumne **meu**".

Els pronoms febles de primera persona, en la seva funció de complements del verb, són també, per la seva banda, un senyal de la presència del locutor:

---

<sup>69</sup> Tots els exemples aquí citats apareixen en l'article de Miquel Desclot que hem mencionat abans.

<sup>70</sup> Exemples extrets de MACIÀ, J. 2002. "Currículum de batxillerat i proves selectives", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, p. 9.

*El contacte amb la mainada i sobretot amb altres companys que es dedicaven a l'ensenyament de la prohibida llengua del país **em** va impulsar a escriure un parell de contes.<sup>71</sup>*

I ho són les formes verbals, atès que en català és possible expressar les persones del discurs únicament amb les marques específiques dels morfemes:

*Goso confessar, d'entrada, que **vaig** començar la meva carrera literària d'una manera una bona mica inconscient.<sup>72</sup>*

Aquests dos últims recursos, pronoms febles i morfemes verbals de primera persona, apareixen amb molta freqüència quan l'enunciador fa explícita la seva forma d'organitzar el text: **Em centraré en...** **Resumiré les idees d'X**, o bé quan fa explícits els seus propòsits:

*El motiu que **em** porta a escriure aquest article és la necessitat de donar una base teòrica a la reflexió sobre la llengua escrita.[...]<sup>73</sup>*

### **c) Datius de participació o ètics en primera persona**

Aquests tipus de datiu (també anomenats *datiu d'interès*) es caracteritzen, com diu Todolí (2002:1395) "perquè afegeixen a la predicació un complement de persona afectada o interessada en l'esdeveniment verbal". En els enunciats on apareix un datiu de

---

<sup>71</sup> Miquel Desclot, *op. cit.*, p. 90.

<sup>72</sup> Miquel Desclot, *op. cit.*, p. 89.

<sup>73</sup> CALSAMIGLIA, H. 1990. "Reflexions sobre el discurs escrit", *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova, p. 31.

participació, el locutor no parla de si mateix, però, en canvi, expressa clarament que se sent vinculat a l'acció verbal. Vegem-ho en aquests enunciats emesos per una professora a classe:

***Em** feu aquest resum \_  
per al dia que ve \*

*No **m'**equivoqueu això el dia de l'examen /*

L'ús d'aquest datiu atorga als enunciats un to col·loquial i, alhora, introdueix un protagonisme molt marcat del locutor. Per això hi ha contextos en els quals caldria reflexionar sobre la conveniència d'utilitzar-lo. Citem, com a exemple, un enunciat que correspon a una alumna de magisteri que en un examen escrit redacta una carta que suposadament adreça a les famílies dels alumnes d'una escola per convocar-les a una reunió de classe:

*La reunió començarà a les 22 h. No **m'**arribeu tard!*

**d) Frases introductòries amb verbs de dicció o de cognició: *opino que, reconec que, ens preguntem sí, pensem que* etc.**

Molt sovint el locutor introdueix opinions, apreciacions o interpretacions en el text, sense marcar explícitament que es tracta d'enunciats d'aquesta naturalesa. És el cas d'aquesta apreciació d'un alumne en la ressenya d'un llibre presentada com a treball de classe:

*És una obra que parla d'una manera bastant clara i interessant dels principals problemes que té plantejats el món de l'educació.*

L'enunciat està escrit en tercera persona, però vehicula l'opinió de l'alumne que, d'altra banda, no aporta cap argument sòlid que justifiqui la claredat i l'interès del llibre que comenta. En contrast, en una ressenya publicada en una revista, llegim en el paràgraf de tancament:

[...] *el conjunt de treballs del volum que, per tot el que hem vist, podem **titllar d'agosarat i innovador*** [...].<sup>74</sup>

L'escrit es presenta amb un plural d'autor (*podem*) que evita l'ús del pronom singular *jo*; però la qualificació del llibre va precedida d'un verb de dicció (*titllar*) que marca clarament que es tracta de l'opinió de l'autora, basada en un seguit de consideracions que acaba de fer. Igualment, en la conclusió d'un article trobem aquestes paraules:

*En aquest article hem presentat el que **nosaltres entenem** per avaluació.*<sup>75</sup>

La presència de les autores en el text es fa evident per partida doble: amb l'ús d'un pronom personal fort (que en aquest cas correspon al *jo + jo*, que hem comentat anteriorment) i amb la tria del verb *entenem*, que mostra explícitament que s'ha exposat una determinada manera d'entendre l'avaluació, la que correspon a les autores de l'escrit.

---

<sup>74</sup>TORRES, M. 2000. Ressenya de PAYRATÓ, L. 1998. *Oralment. Estudis de variació funcional, Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 21, p. 121-122.

<sup>75</sup>ANAYA, E.; CADIerno, C. 2000. "Què entenem per avaluació", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 20, p. 115.

Així doncs, aquests verbs introductoris tenen el valor de fer transparent l'autoria de les opinions i els pensaments, els quals queden clarament atribuïts a l'enunciador, en lloc de ser presentats de manera difosa o aparentment objectiva.

**e) Sintagmes o frases que comporten una assumpció de l'enunciat i un posicionament explícit: *a parer meu, segons la meva opinió, em fa l'efecte que, etc.***

També funcionen com a marcadors de la presència transparent de l'enunciador en el text alguns sintagmes o frases que contenen elements lèxics que comporten una apropiació de les paraules dites, una especificació clara de qui les assumeix. Poden anar a principi de frase o intercalades, però sempre actuen com a element identificador:

*Segons la nostra opinió, moltes persones defensen el bilingüisme per no haver de parlar en català.<sup>76</sup>*

*Si la meva anàlisi és correcta, la contaminació lingüística no és irreversible.<sup>77</sup>*

*Aquestes paraules transcendentalitzen el problema que, a parer meu, no té la importància sociolingüística estricta que se li atribueix.<sup>78</sup>*

---

<sup>76</sup> Escrit per un grup d'alumnes en un treball de recerca de l'assignatura *Sociolingüística*.

<sup>77</sup> VALLVERDÚ, F. 2002. "Els mitjans audiovisuals i la contaminació lingüística", *Llengua i ús*, núm. 25, p. 9.

<sup>78</sup> VALLVERDÚ, F., *op. cit.* p. 9.

**f) Elements que expliciten l'autor o l'avalador d'un text: signatura, logotip, segell, etc.**

Aquests elements tenen la funció de personalitzar l'enunciat i, en alguns casos, són l'únic marcador que ens remet a la persona que es responsabilitza d'un text. Poden aparèixer en escrits que utilitzen fórmules distanciadores, com la tercera persona o la veu passiva. De vegades, el text pot haver estat escrit per una persona diferent de qui el signa o es pot tractar d'un imprès estandarditzat, però en el moment en què apareix la signatura –o alguna altra forma d'identificació– hi ha una determinació del subjecte responsable de l'acte il·locutiu.

Podem citar com a exemple algunes ressenyes publicades en revistes, escrites íntegrament en tercera persona i amb elements distanciadors, que exclouen fins i tot el plural de modèstia que remet a un emissor únic. Només el nom de l'autor, que consta al final de l'escrit, identifica el subjecte que ha actuat com a descriptor i avaluador de l'obra comentada.<sup>79</sup>

Resumint, doncs, hem vist sis grups de recursos que determinen que la presència de l'enunciador en el discurs sigui transparent:

---

<sup>79</sup> Es pot comprovar això que diem, per exemple, a COSTA, J. 2003. Ressenya de PRADILLA, M. À. (ed.) 2001. "Societat, llengua i norma. A l'entorn de la normativització de la llengua catalana" *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 29, p. 124-126.

RECURSOS QUE DETERMINEN LA PRESENCIA TRANSPARENT DEL SUBJECTE  
ENUNCIADOR

a) Pronoms forts de primera persona.
b) Altres formes gramaticals de primera persona: pronoms i adjectius possessius, pronoms febles, terminacions verbals.
c) Datus de participació o ètics en primera persona.
d) Frases introductòries amb verbs de dicció o de cognició: <i>opino que, reconec que, ens preguntem si,ensem que, etc.</i>
e) Sintagmes o frases que comporten una assumpció de l'enunciat i un posicionament explícit: <i>a parer meu, segons la meva opinió, em fa l'efecte que, etc.</i>
f) Elements que expliciten l'autor o l'avalador d'un text: signatura, logotip, segell, etc.

Pel que fa als diferents papers del parlant que adopta una d'aquestes formes en la construcció del discurs, Goethals i Delbecque (2001:68) n'assenyalen tres:

1. El locutor és alhora el tema del text: parla de la seva vida, de les seves experiències.
2. El locutor assumeix les idees expressades en el text. És qui *pensa, opina, creu* que les coses són d'una determinada manera.
3. El locutor és la persona que organitza el text. Amb la primera persona fa explícit el seu rol metadiscursiu: Ara **em referiré** a...  
*Després de tot el que **he dit, arribo** a la conclusió següent...*



Coincidim amb aquests autors. Però anant una mica més enllà, hem observat que, en el gènere acadèmic, el locutor personalitza el discurs per diferents motius:

1. Per trencar el ritme d'una exposició una mica àrida introduint una anècdota personal o un canvi de registre que recupera l'atenció dels oients (ho hem observat en classes i en conferències):

*Sí \*  
*ja **sé** com els feu els treballs \*  
*que **jo** \_*  
*encara que no ho sembli \_*  
*també **he sigut** estudiant alguna vegada /<sup>80</sup>*

*Ara no us en **vull** parlar d'això \*  
*però **jo vaig** accedir a l'índex d'aquesta gramàtica \*  
*i l'índex \_*  
***em** sembla que tenia 60 pàgines /*  
*l'índex /*  
*una cosa /<sup>81</sup>*

*Per què no hi consta això a la gramàtica normativa /*  
*Ah \*  
***jo** què **sé** /<sup>82</sup>*

2. Per remarcar l'autoritat de qui parla (*argument del model*). Ho hem

---

<sup>80</sup> Paraules d'un professor a classe.

<sup>81</sup> Paraules d'un conferenciant.

<sup>82</sup> Paraules del mateix conferenciant.

observat en els textos dels professors i també dels alumnes:

*Com a "expert" en llengua **puc** dir, d'entrada, que **em** preocupen certs criteris lingüístics del diari [...]*<sup>83</sup>

***Jo**, com a monitora de menjador, **m'adono** que hi ha molta descoordinació.*<sup>84</sup>

3. Per introduir reflexions personals que són una justificació de cara als lectors o oients:

*Aquest serà **el meu** quart llibre monogràfic sobre escriptura i una veu interior s'aixeca i m'etziba: ¿tens encara res nou a dir? [...]*<sup>85</sup>

4. Per subratllar un contrast, una diferència en la interpretació d'allò que s'exposa:

*Molta gent diu que la immigració només porta problemes \ però **jo penso** que \_  
no serà així si sabem integrar la gent que arriba \*<sup>86</sup>

*En aquest tema hi ha professors que s'hi entenen molt \ però **jo prefereixo** seguir endavant perquè [...]*<sup>87</sup>

---

<sup>83</sup> VALLVERDÚ, F. 2002. "Els mitjans audiovisuals i la contaminació lingüística". *Llengua i ús*, núm. 25, p. 8.

<sup>84</sup> Redacció d'una alumna.

<sup>85</sup> CASSANY, D. 1999. *Construir l'escriptura*. Barcelona: Empúries, p.14.

<sup>86</sup> Enunciat d'un alumne en un examen oral.

<sup>87</sup> Paraules d'una professora a classe.

*Aquestes malalties són poc freqüents \*  
*molt poc \*  
*però jo n'he vist algun cas \_*  
*aquí a l'hospital eh /<sup>88</sup>*

En general, però, sembla que un excés de personalització no es considera propi de la majoria de manifestacions del discurs acadèmic. Així, en un article escrit amb un predomini altíssim de la primera persona del singular, l'autor comença amb aquestes paraules a mode de disculpa:

*M'hauran de perdonar el to d'aquest article, però parlar de cinema i de literatura és parlar d'algú de la família. Per circumstàncies personals –algunes apareixeran més endavant–, aquestes dues activitats humanes m'han arribat a influir tant que establir una distància em resulta una feina impossible. M'hi he esforçat, però...*

*Ja se sap, ningú no és perfecte. Jo tampoc i aquest article tampoc, és clar.<sup>89</sup>*

I en un manual trobem aquestes ratlles a manera de disculpa per l'orientació personalitzada que adopta l'autor:

*Un amic meu que assistia com a alumne a un curs de doctorat sobre traducció –i el lector em perdonarà que recorri a una anècdota personal, però no trobo millor manera d'il·lustrar*

---

<sup>88</sup> Paraules d'un professor a classe.

<sup>89</sup> CELA, J. 2000. "Literatura, cinema i joves", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 21, p. 25.

*aquesta situació- va parlar d'ironia a propòsit del passatge d'un text que s'analitzava a l'aula. [...]*<sup>90</sup>

#### **4.2.2.2. Presència diluïda en un col·lectiu**

Després d'aquesta descripció de les formes que representen una presència clara del locutor en el discurs, passem ara a veure diferents procediments mitjançant els quals es pot diluir la presència de qui parla en un col·lectiu. Són procediments que permeten que el locutor aparegui en el text d'una forma menys individualitzada. Les formes de la primera persona del plural que s'utilitzen representen un col·lectiu, sigui fictici, sigui inconcret. I també poden correspondre a un plural inclusiu, en el qual *nosaltres* equival a *jo + vosaltres*. Queden, per tant, exclosos d'aquest grup els casos en què el *nosaltres* correspon a *jo + jo*, que hem comentat més amunt.

Hem constatat aquests tres procediments:

##### **a) Plural d'autor**

El plural d'autor, també anomenat *plural de modèstia*, consisteix en un plural en el qual el *jo* individual s'esborra per inscriure's en el text com a representant d'una col·lectivitat abstracta. Aquest ús del plural, molt propi de la nostra tradició científica, respon a una convenció. És un marcador de rol. El locutor fa palès que no parla a títol individual, sinó com a integrant d'un col·lectiu (de professors, d'investigadors, etc.):

---

<sup>90</sup> TOUTAIN, F. 2000. *Sobre l'escriptura*. Barcelona: Facultat de Comunicació Blanquerna. Col. Papers d'estudi, p. 16.

*En aquest capítol **ens referirem** a aquest constituent entonatiu [...] També **distingirem**, segons el grau de separació prosòdica entre dues unitats tonals [...]*<sup>91</sup>

Hem observat l'ús del plural d'autor en conferències i classes, en manuals, ressenyes i articles. I només en comptades ocasions en els escrits dels alumnes, malgrat que alguns manuals recomanen aquesta fórmula, juntament amb l'ús de la tercera persona, "per presentar un discurs objectiu". Vegem-ho:

Els textos tècnics o científics, com la memòria escrita, es caracteritzen per presentar un *discurs objectiu*, és a dir, un discurs en què es nota poc la presència de la persona que l'ha redactat (evita, per tant, la primera persona del singular: "En aquest treball, hi exposo, en primer lloc..."). És per això que les esmentades fórmules de redacció [...] tendeixen a utilitzar estructures impersonals ("En primer lloc, s'hi exposa...") o la tercera persona del singular ("La primera part té per objectiu..."). Això no obstant, és habitual també de fer-hi servir la primera persona del plural, el plural de modèstia ("En un primer moment, fem una breu descripció...").<sup>92</sup>

Però en els escrits dels professors o "experts", no hi ha una coherència absoluta pel que fa a la tria d'aquesta fórmula. De fet, és molt freqüent l'alternança del plural d'autor amb el singular de primera persona en un mateix text:

***Examinarem ara la hipòtesi "maximalista" -i deixaré per a***

---

<sup>91</sup> PRIETO, P. 2002. "Entonació", dins SOLÀ, J. (dir.). *Gramàtica del català contemporani*, vol. I, p. 396.

<sup>92</sup> COROMINA, E.; CASACUBERTA, X.; QUINTANA, D. 2000. *El treball de recerca. Procés d'elaboració, memòria escrita, exposició oral i recursos*. Vic: Eumo.

*més endavant l'anàlisi de la "minimalista". **Crec** que una censura genèrica com aquesta es pot rebatre amb una moralitat o al·legoria sobre la "contaminació lingüística". Al llarg d'aquest treball **ens hem referit** a [...]*<sup>93</sup>

En l'article del qual hem extret aquest petit fragment, l'autor acostuma a formular en primera persona del singular les manifestacions de la seva manera particular de veure les coses: *crec, atribueixo, la meva opinió coincideix, el que pretenc és*, etc. Però pel que fa a les formes que expliciten l'organització del text, alterna el plural d'autor i la primera persona del singular sense cap lògica aparent: *ens hem referit/he fet referència, hem considerat/considero*, etc.

## **b) Ús del plural com a procediment d'apropament al receptor**

Hi ha un ús de la primera persona del plural que ens permet apropar-nos a l'interlocutor, "fer causa comuna". Aquest recurs permet:

- a) Donar ordres sense que resultin massa impositives, disfressant-les de tasca comuna, encara que el locutor moltes vegades no participa en l'acció que anuncia: *Ara **farem** un exercici, Primer **llegirem** el text i, per parelles, **contestarem** les preguntes.*
- b) Incloure els interlocutors en la reflexió que fa el locutor. Sovint en el discurs acadèmic aquest tipus de plural es refereix a una mena d'invitació a fer un recorregut de reflexió compartida (entre professor i alumnes, entre autor i lectors, entre conferenciant i

---

<sup>93</sup> VALLVERDÚ, F. 2002. "Els mitjans audiovisuals i la contaminació lingüística". *Llengua i ús*, núm. 25, p. 7.

auditori, etc.), a un procés col·lectiu d'elaboració del coneixement.  
Vegem-ho:

*I és que no **podem** parlar pas de significat sense fer referència a la situació en què són usats els mots que el vehiculen. [...] **Anem** a pams i **comencem** diferenciant allò que **diem** de tot allò que se'n deriva.*<sup>94</sup>

***Hem vist** tots aquests casos d'afectats per la malaltia \*  
***hem vist** les característiques d'aquests malalts \*  
*això què **ens** indica /*  
***ens** indica que la majoria de formes de tuberculosi\_*  
*s'agafen de gran \*<sup>95</sup>

- c) Utilitzar el plural amb un valor impersonal. En aquest cas, *nosaltres* equival a *algú* o a *tothom* (locutor, receptors i altres persones), però es projecta de tal manera cap als interlocutors que aquests s'hi senten implicats, de la mateixa manera que succeïa amb l'exemple anterior:

*Quan **actuem** verbalment ho **fem** impel·lits pel convenciment que **ens podem** arribar a comunicar, a comprendre amb els altres éssers humans. Si **obrim** la boca ho **fem** per entendre'ns amb els **nostres** companys de viatge. Però [...]*<sup>96</sup>

---

<sup>94</sup> BASSOLS, M. M. 1995. "Les inferències pragmàtiques"., dins ARTIGAS, R. [et al.]. *El significat textual*. Barcelona: Com/Materials didàctics, p. 29 i 30.

<sup>95</sup> Paraules d'un professor a classe.

<sup>96</sup> BASSOLS, M. M. *Op. cit.* p. 29.

*Si **volem** basar la identitat i la diversitat de les llengües \_  
en criteris d'intercomprensió /  
els fets tiraran ràpidament a terra la **nostra** pretensió \*<sup>97</sup>

### **c) Plural argumentatiu**

Quan el locutor fa ús d'aquest plural, que ens ha semblat adequat anomenar *argumentatiu*, no actua com a portaveu designat formalment per un grup, ja que, si fos així, podríem parlar de co-enunciació i, per tant, ens situaríem en el *nosaltres* equivalent a *jo + jo* que hem presentat anteriorment. Aquest altre ús del plural és adoptat per l'emissor sense que ningú l'hagi convidat a fer-ho, amb la finalitat de presentar allò que és una opinió o una experiència pròpia (o no, però en tot cas no queda documentat qui és el subjecte que es menciona) com a opinió o experiència compartida per un col·lectiu i intentar, així, que aparegui més reforçada.

En algunes ocasions es tracta d'una generalització abusiva, com en aquest exemple d'un estudiant que demana a la professora que s'ajorni la data de lliurament d'un treball:

*És que els caps de setmana **tots treballem**  
i clar /  
no tenim temps d'estudiar ni res d'això \*

O en aquestes paraules d'un expert en poesia que, potser perquè considera "experts" tots els destinataris del seu llibre, afirma:

---

<sup>97</sup> Paraules d'un conferenciant.



**Tots tenim** l'experiència d'haver llegit poemes dolents fets amb versos impecables.<sup>98</sup>

En altres casos, el locutor es dilueix en un col·lectiu d'emissors de contorns una mica indefinits com a estratègia per presentar unes opinions que tot seguit el mateix locutor rebut:

**Creiem** cegament que dominar l'ortografia és fàcil, que basta la primària per aprehendre-la [...] <sup>99</sup>

[...] **no considerem pas** que calgui formar els professionals de les empreses en redacció tècnica, jurídica o administrativa...<sup>100</sup>

**Ens hem de preguntar:** ¿com podem canviar aquestes concepcions tan esquemàtiques i errònies sobre l'escrit?<sup>101</sup>

Fins aquí, doncs, la descripció d'un grup de recursos que permeten que el locutor dilueixi la seva presència en un col·lectiu. Els resumim en el quadre que segueix a continuació:

---

<sup>98</sup> OLIVA, S. 1988. *Introducció a la mètrica*. Barcelona: Quaderns Crema, p.18.

<sup>99</sup> CASSANY, D. 1999. *Construir l'escriptura*. Barcelona: Empúries, p. 10.

<sup>100</sup> CASSANY, D. *Op. cit.*, p. 10.

<sup>101</sup> CASSANY, D. *Op. cit.*, p. 10.

## RECURSOS QUE DILUEIXEN LA PRESENCIA DEL SUBJECTE ENUNCIADOR EN UN COL·LECTIU

a) Plural d'autor (també anomenat <i>plural de modèstia</i> ).
b) Plural d'apropament al receptor.
c) Plural argumentatiu.

### 4.2.2.3 Presència difuminada

El locutor té també la possibilitat de referir-se a ell mateix usant la segona o la tercera persones gramaticals, o pot deixar que el text es presenti com un objecte autònom, aparentment deslligat del locutor. Amb aquest procediment es construeix un enunciat que Charaudeau (1992) anomena *deslocutiu*. Ara veurem, doncs, aquests enunciats en què el locutor apareix de forma distanciada i també alguns exemples d'enunciats en què el locutor és absent, és a dir, no ha deixat cap marca explícita que permeti identificar-lo.

#### a) Desaparició del locutor darrere d'una tercera persona

L'emissor es pot referir a si mateix com si es tractés d'una tercera persona; amb aquest recurs es produeix un desdoblament que aconsegueix un efecte de distància, sense deixar, però, d'haver-hi una identificació. És el cas de les expressions *l'autor d'aquestes ratlles, el qui signa aquestes ratlles, el qui us parla*, etc., amb les quals el locutor s'autoanomena:

*Després de tot el que hem vist, potser serà bo que **l'autor d'aquest article** concreti al màxim el que ell pensa de l'actitud*

*que un mestre (i en general qualsevol professional) podria adoptar davant aquest objecte tan delicat que és la llengua.*<sup>102</sup>

*[...] **el qui signa aquestes ratlles** es limitarà a esbossar unes quantes consideracions a propòsit de la seva educació, durant el període 1992-2000, a la feina de coordinador de llengua catalana del COU i de les PAAU [...]*<sup>103</sup>

O aquest desdoblament que trobem en el pròleg d'un llibre on l'autor es presenta com un "convers a la poesia" i es distancia presentant-se a si mateix amb l'indefinit *algú*:

*[...] és el llibre d'un convers a la poesia: vull dir **algú** que, encara no fa gaires anys, quan per algun atzar, generalment acadèmic, havia de posar-se davant d'un poema, arrufava el nas [...]*<sup>104</sup>

Però sobretot, hem trobat nombroses ocurrències de personalització d'un objecte –l'objecte de la producció lingüística– que el locutor situa com a subjecte. És a dir, en lloc de "En aquest article parlaré de les malalties infeccioses més habituals", trobem "Aquest llibre parla de les malalties infeccioses més habituals". Aquesta funció de subjecte la pot fer el títol d'una obra o bé mots com *capítol, volum, article, estructura*, etc.:

---

<sup>102</sup> SOLÀ, J. 1999. "Actitud de l'escola davant la norma"., dins VILÀ, M.; FARGAS, A. (coords.). *Normativa i ús de la llengua*. Barcelona: Graó, p. 19.

<sup>103</sup> GINEBRA, J. 2002. "La llengua i la literatura al BUP i al COU: balanç i lliçons per al futur". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 26, p.65.

<sup>104</sup> BALLART, P. (1998). *El contorn del poema*. Barcelona: Quaderns Crema. Paraules extretes del pròleg que l'autor titula "Descàrrec", p. 11.

*En definitiva **El contorn del poema**, aquest modest exercici – que en podríem dir– de circumval·lació, no haurà volgut sinó mostrar-vos quines són les portes que us han de permetre accedir-hi, probablement amb moltes menys angoixes que no estàveu disposats a creure.*<sup>105</sup>

És un procediment d'extensió semàntica, una metonímia. Evidentment qui vol "mostrar" la manera d'accedir a la poesia, qui explica el propòsit del llibre, és l'autor. Però donant la paraula al títol de l'obra, s'allunya de l'enunciat. La modalització dística que ha adoptat emmascara, en part, la seva presència.

Vegem altres exemples d'aquest mateix procediment:

**Construir l'escriptura** *vol presentar-se com un volum nou i compacte, encara que sorgeixi de l'experiència de cinc anys de docència en composició i de formació de professorat [...]*<sup>106</sup>

**Aquest volum** *pretén reflexionar modestament sobre aquestes qüestions i oferir una proposta pràctica[...]*<sup>107</sup>

**Aquest capítol** *recull aquestes aportacions i traça un panorama global, necessàriament sintètic, dels coneixements, les destreses [...]*<sup>108</sup>

---

<sup>105</sup> BALLART, P. *Op. cit.*, p. 20.

<sup>106</sup> CASSANY, D. 1999. *Construir l'escriptura*. Barcelona: Empúries, p. 14.

<sup>107</sup> CASSANY, D. *Op. cit.*, p. 20.

<sup>108</sup> CASSANY, D. *Op. cit.*, p. 26.

[...] *el propòsit d'aquest escrit és el de donar algunes indicacions o pistes en una direcció molt concreta [...]*<sup>109</sup>

*Aquest article pretén aportar elements per a una concepció del discurs escrit [...]*<sup>110</sup>

També podem incloure en aquest apartat els enunciats que ometen una introducció personalitzadora del tipus *jo crec que, penso que*, etc., i en lloc d'això, es presenten com asseveracions objectivades, com si el locutor no tingués cap responsabilitat en l'avaluació, sinó que es tractés d'una evidència objectiva: "No és una bona solució" ocupa el lloc de "Jo crec que no és una bona solució".

## **b) Desaparició del locutor darrere d'una segona persona**

Abans hem citat l'exemple de la persona que parlant de si mateixa diu: "Amb grups nombrosos no pots fer aquesta pràctica". L'ús de la segona persona eixampla els límits de l'experiència personal, la generalitza. Camps (1994:188) es refereix a aquest *tu generalitzador* i basant-se en la gramàtica de Fernández Ramírez (1986) diu que serveix per formular enunciats de tipus general, alhora que té un valor apel·latiu afegit que es pot interpretar com *qualsevol com tu, tu, per exemple*. En les nostres observacions, a banda del *tu* amb aquest valor que assenyala Camps, hem constatat un ús que serveix per

---

<sup>109</sup> TUSÓN, J. 2002. "Quins temes de llengua podrien ser objecte de recerca al batxillerat?". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 28, p. 11.

<sup>110</sup> CALSAMIGLIA, H. 1990. "Reflexions sobre el discurs escrit", dins CAMPS, A. [et al.]. *Text i ensenyament*. Barcelona: Barcanova, p. 32.

amagar un *jo*, per mantenir un cert allunyament en referir-se a un mateix.

Amb l'ús del *tu generalitzador* es produeix una mena de desdoblament que permet, per exemple, que el locutor pugui parlar de forma elogiosa de si mateix sense caure en la immodèstia. Així, en una conferència en què el ponent presenta una gramàtica de notable envergadura de la qual ha estat el principal director, trobem nombroses ocurrencies de l'ús del pronom *tu* que comentem:

*Una obra així \_  
s'ha de dirigir bé \  
i això només es pot fer \_  
quan **tu ets** científicament i moralment fiable \<*

*Sempre que **tu tractes** un tema sistemàticament \_  
automàticament **fas** descobertes \  
**dius** coses \_  
que no les ha dit ningú \  
simplement perquè **ordenes** els continguts \<*

És eloqüent el fragment de la mateixa conferència que citem a continuació, en què el parlant combina l'ús del *tu* amb l'ús del pronom fort de primera persona *mi*. En aquest desdoblament es veu de manera clara que el conferenciant parla d'ell mateix:

***Has** de perseguir la gent perquè acabin els capítols \  
i **et** diuen \_  
oh és que això costa molt /  
t'ho diuen a **tu** \<*

*i tu dius \*  
*oh i a mi no em costa /*

Hem trobat ocurrencies d'aquest procediment sobretot en els discursos orals i també en algunes redaccions de l'alumnat. Però el que destaca especialment és la presència d'aquest cas particular de segona persona en tots els registres. Els exemples precedents corresponen a una conferència d'inauguració d'un postgrau universitari, mentre que el que veurem tot seguit pertany a l'explicació d'una alumna en un examen oral, en el qual adopta un to informal:

*La gent té la idea que \_*  
*que estudiar Magisteri \_*  
*poca cosa \*  
*els "pinta y colorea" ens diuen \*  
*i tu penses \_*  
*pues no és tan fàcil eh /*

**c) Desaparició del locutor darrere un subjecte indefinit: *un, una, hom***

Badia (1994:299) diu que les construccions amb *hom*, molt habituals en català antic, "han perdut tota l'espontaneïtat: en l'actualitat *hom* és absent dels registres habituals, i en els nivells més elevats apareix únicament per formació i per disciplina de qui se'n serveix". Considera *hom, un hom, un* i *una* "indefinites en ús independent o pronominal" i qualifica *un* i *una* de N2, N3 i *hom* i *un hom* de N1.<sup>111</sup>

---

<sup>111</sup> Badia utilitza els signes convencionals N1 per referir-se a "nivell elevat", N2 per referir-se a "nivell corrent" i N3 a "nivell col·loquial".

Pel que fa a *un hom*, Bartra (2002:2173) accepta l'observació de Wheeler *et al.* (1999) que sostenen que amb l'ús d'aquesta forma el parlant es té a si mateix en la ment més que amb l'ús de la forma *hom*.

Efectivament, hem trobat poques ocurrències del pronom *hom* i moltes més dels pronoms *un* i *una*, aquests últims especialment en redaccions d'alumnes i en exàmens orals. Però, a banda de la major o menor freqüència d'aparició d'aquests pronoms, allò que volem destacar és els casos en què són usats per amagar la primera persona, per referir-se al parlant, que és a qui en realitat representen. Així ocorre en el cas del pròleg d'un llibre en què el traductor fa un judici de valor, però en lloc de situar-se en el centre d'íctic amb l'ús d'un pronom de primera persona, adopta la forma impersonal *hom*:

[...]els responsables del resultat serien el Dr. Martí de Riquer, amb la seva incomparable obra *Los trovadores en què **hom** diria que no deixa res per lligar i que he hagut de tenir sempre present, i la Dra. Lola Badia [...]*<sup>112</sup>

O en aquest comentari d'un autor sobre unes paraules que acaba de citar:

**Hom** diria, en aparença, que aquesta última asseveració, per òbvia, resulta absolutament inòcua [...]<sup>113</sup>

---

<sup>112</sup> BADIA A. Pròleg del traductor a l'obra *Poesia trobadoresca*, a cura de Lola Badia. Barcelona: Edicions 62, p. 19.

<sup>113</sup> BALLART, P. 1998. *El contorn del poema*. Barcelona: Quaderns Crema., p. 43.



O, encara, en aquesta ressenya en què l'autora manifesta allò que li ha transmès l'obra que comenta:

*En finalitzar la lectura, **hom** té la sensació que no és del tot cert que una imatge val més que mil paraules.*<sup>114</sup>

Un altre exemple, en un registre ben diferent, apareix en les paraules d'una alumna en un examen oral:

*Quan fas de cangur \_  
i veus \_  
veus segons quines coses\_  
**una** pensa que les famílies déu n'hi do eh /*

#### **d) Ús de la passiva reflexa o de la passiva morfològica**

La construcció passiva, que prioritza l'objecte d'una acció per davant del subjecte que la realitza, és també una fórmula que permet difuminar la presència del locutor, en especial si no es fa menció del complement agent. És un recurs molt utilitzat, sobretot com a procediment per referir-se els autors als seus escrits. Evita personalitzacions com ara *jo analitzo, jo he fet aquest estudi, nosaltres pretenem* (si hi ha més d'un enunciadador), etc.:

*[...] en el capítol sisè **s'analitzen** les relacions entre la temàtica de la interferència i els universals lingüístics.*<sup>115</sup>

---

<sup>114</sup> SAYÓS, R. 1997. Ressenya de *L'escriptura: una introducció a la cultura alfabètica* de J. Tuson, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, p. 125.

<sup>115</sup> PAYRATÓ, L. 1985. *La interferència lingüística. Comentaris i exemples català-castellà*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, p. 12.

*L'estudi **s'ha dut a terme** en el marc del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona [...]*<sup>116</sup>

*En aquest article **es pretén** oferir una reflexió sobre el paper de les guies didàctiques per a espectacles i textos teatrals que permeten desenvolupar una estratègia d'acció a l'aula [...]*<sup>117</sup>

**e) Frases amb verbs com *semblar, fer l'efecte, agradar, doldre, etc.*, construïdes sense complement indirecte**

Aquests verbs pertanyen als anomenats *psicològics intransitius estatius* (Rosselló, 2002:1904). Són verbs en els quals el complement datiu pot deixar d'expressar-se, de manera que desapareix el subjecte "experimentador". *A mi em sembla* es pot convertir en *sembla*. *Em fa l'efecte* pot esdevenir *fa l'efecte*. *Em dol* pot quedar substituït per *dol*. Vegem-ne alguns exemples:

***Sembla**, doncs, bastant clar que una de les principals funcions d'un professor d'expressió escrita és ensenyar als seus alumnes quins són els elements que conformen l'aspecte d'un text definitiu.*<sup>118</sup>

---

<sup>116</sup> GUASCH, O. 2001. *L'escriptura en segones llengües*. Barcelona: Graó, p. 8.

<sup>117</sup> LATORRE, V.; LÓPEZ, F. J. 2003. "Guies teatrals: una eina didàctica". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 29, p. 80.

<sup>118</sup> TOUTAIN, F. 2000. *Sobre l'escriptura*. Barcelona: Facultat de Comunicació Blanquerna. Col. Papers d'estudi, p. 35.

***Fa tot l'efecte que Aristòtil diu aquestes coses perquè [...]¹¹⁹***

*I et diuen que enginyer\_  
metge\_  
econòmiques i coses aixís sí que són carreres \  
però mestre\_  
mestre és com si\_  
com si no tingués categoria \  
i això\_  
la veritat\_  
dol / 120*

També corresponen a aquest procediment les frases amb expressions com *no resulta sorprenent* o *no és estrany* que apareixen amb molta freqüència en articles i llibres, i mitjançant les quals el locutor expressa en realitat la seva manera de veure (*no em sorprèn, no em sembla estrany*) però amb un efecte de generalització:

*Així, no resulta sorprenent que faci seves determinades concepcions d'alguns historiadors de la literatura [...]¹²¹*

## **f) Nominalitzacions**

La formació de noms a partir de radicals verbals permet evitar la menció del subjecte que hauria d'aparèixer en la frase si no s'adoptés

---

<sup>119</sup> TOUTAIN, F. *Op. cit.*, p. 207.

<sup>120</sup> Paraules d'una estudiant en un examen oral.

<sup>121</sup> CAMPILLO, M. 1990. "Text/context: algunes consideracions sobre l'ensenyament de la literatura"., dins CAMPS, A. [et al.]. *Text i ensenyament*. Barcelona: Barcanova, p. 113.

aquesta forma de derivació. La nominalització és, doncs, una altra forma de difuminar la presència del locutor, en especial quan els noms derivats de verbs expressen acció i efecte: *consideració, pretensió, aprovació, conclusió*, etc.

En un treball de sociolingüística, un grup d'alumnes opten per utilitzar una nominalització en lloc d'utilitzar un verb en primera persona (podrien haver escrit *la descripció que acabem de fer*):

***Aquesta descripció mostra quina és la situació del català a les botigues del barri.***

L'autora de l'exemple que segueix ha evitat de dir *estic convençuda que*, utilitzant el nom *convicció*, en un fragment, d'altra banda, farcit de nominalitzacions:

***Aquest article pretén aportar elements per a una concepció del discurs escrit, amb la **convicció** que a l'ensenyança només es poden construir criteris sòlids d'actuació i intervenció revisant els pressupòsits dels quals partim.***<sup>122</sup>

I aquest altre autor expressa el que pretén amb la seva obra, evitant la construcció d'una frase personalitzada:

***La pretensió de la publicació no és de donar models metodològics, principis concrets per actuar a les aules [...]***<sup>123</sup>

---

<sup>122</sup> CALSAMIGLIA, H. 1990. "Reflexions sobre el discurs escrit". *Op. cit.* a la nota 52.

<sup>123</sup> GUASCH, O. 2001. *L'escriptura en segones llengües*. Barcelona: Graó, p. 8.

**g) Frases amb verbs amb forma no personal: infinitius, gerundis i participis**

L'ús d'aquestes formes esborra també el subjecte de la frase i aconsegueix un efecte d'impersonalitat molt semblant al que s'aconsegueix amb les nominalitzacions que acabem de presentar. De fet, en algunes ocasions, els dos recursos apareixen associats, com en aquest exemple:

***Les consideracions fetes** més amunt [...]*<sup>124</sup>

Vegem-ne altres ocurrences:

*La majoria d'exemples **utilitzats** al llarg de l'obra pertanyen a la situació de contacte català-castellà [...]*<sup>125</sup>

*Aristòtil és clarament l'autor més **citat** a les pàgines que segueixen [...]*<sup>126</sup>

*És probable que molts professors d'expressió escrita es preguntin si realment és convenient (o possible) iniciar els estudiants en el concepte d'estil [...] abans d'obtenir floritures dels alumnes, potser més val que mirem d'obtenir-ne coherència,*

---

<sup>124</sup> CAMPILLO, M. 1990. "Text/context: algunes consideracions sobre l'ensenyament de la literatura"., dins CAMPS, A. [et al.]. *Text i ensenyament*. Barcelona: Barcanova, p. 109.

<sup>125</sup> PAYRATÓ, L. 1985. *La interferència lingüística. Comentaris i exemples català-castellà*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, p. 13.

<sup>126</sup> TOUTAIN, F. 2000. *Sobre l'escriptura*. Barcelona: Facultat de Comunicació Blanquerna. Col. Papers d'estudi, p. 21.

*sentit comú, correcció gramatical. **Res a objectar**, si no és que l'estil inclou precisament tots aquests atributs.[...]*<sup>127</sup>

Així mateix fan ús d'aquest recurs els estudiants que utilitzen, en redaccions i treballs, infinitius d'introducció de tipus: *dir, destacar, comentar, afegir, concloure*, etc. L'ús d'aquests infinitius és considerat incorrecte (per F. Vallverdú a *El Català a TV3: Llibre d'estil*. Barcelona: Edicions 62 p. 97, per exemple). El fet d'ometre el verb conjugat que hi hauria d'haver en aquestes frases difumina la presència de l'enunciador. Aquests són alguns exemples extrets de redaccions de l'alumnat:

*I per últim **dir** que la influència de la televisió en els infants és més gran que la de l'escola.*

*Totes aquestes raons són prou clares. **Concloure dient** que [...]*

*Primer de tot **comentar** que és un llibre que sorprèn perquè [...]*

Fins aquí, doncs, la descripció dels procediments que permeten que el locutor es presenti en el discurs d'una forma difuminada, amagant una presència que podríem recuperar fàcilment fent una paràfrasi de les frases en què hi ha hagut aquesta ocultació:

- *Potser serà bo que l'autor d'aquest article concreti al màxim el que ell pensa = Potser serà bo que jo concreti al màxim el que penso.*

---

<sup>127</sup> TOUTAIN, F. 2000. *Op. cit.*, p. 199.

- *Això només es pot fer \_ quan tu ets científicament i moralment fiable  
 \ = Això només ho puc fer jo \_ perquè sóc científicament i moralment fiable \*
- *Hom diria que no deixa res per lligar = Jo diria que no deixa res per lligar.*
- *L'estudi s'ha dut a terme en el marc del Departament = L'estudi l'he dut a terme en el marc del Departament.*
- *Sembla bastant clar = Em sembla bastant clar.*
- *La pretensió de la publicació = Allò que pretenc amb la publicació.*
- *Res a objectar = No tinc res a objectar.*

En el quadre que segueix resumim tots aquests procediments:

#### RECURSOS QUE DIFUMINEN LA PRESENCIA DEL SUBJECTE ENUNCIADOR

a) Desaparició del locutor darrere d'una tercera persona
b) Desaparició del locutor darrere d'una segona persona
c) Desaparició del locutor darrere un subjecte indefinit: <i>un, una, hom</i>
d) Ús de la passiva reflexa o de la passiva morfològica
e) Frases amb verbs com <i>semblar, fer l'efecte, agradar, doldre</i> , etc., construïdes sense complement indirecte
f) Nominalitzacions
g) Frases amb verbs amb forma no personal: infinitius, gerundis i participis

#### 4.2.2.4 El recurs a altres fonts

El parlant té també la possibilitat d'introduir altres veus en el discurs, de reproduir una enunciació per mitjà d'una altra. Ja ens hem referit en altres pàgines a les contribucions de Bakhtine (1979) i de Ducrot (1986) a l'estudi dels fenòmens de polifonia, és a dir, a la possibilitat de construir textos en què diferents veus es fan sentir de manera simultània, en què apareixen diferents punts de vista, coincidents o no. Veurem ara alguns exemples d'aquest fenomen que Maingueneau (1998:117) anomena *modalització en discurs segon*, manllevant el terme d'Authier-Revuz.<sup>128</sup>

El recurs a altres fonts és una constant en molts textos acadèmics. Calsamiglia (1998:35-40) constata que la "informació sobre ciència es pot comunicar en tipus de text molt diferents" i distingeix entre *discurs primari o primer*, "discursos de base, de referència, les fonts del coneixement tal com són formulades de primera mà"; *discurs d'ús universitari*, "on l'autor convoca contínuament, amb diversos recursos, la veu d'estudiosos del tema que tracta"; i *discurs de divulgació o pedagògic*, on "els emissors tenen el paper de presentadors, explicadors, comentadors del saber d'altri". Exceptuant el *discurs primari*, els altres tipus de discurs inscriuen, amb diversos recursos, altres veus d'estudiosos del tema que es tracta. Vegem tres exemples d'aquests tipus de discurs:

---

<sup>128</sup> De fet, Maingueneau fa servir l'expressió *modalisation en discours second* per referir-se solament als casos en què l'enunciador cita un discurs del qual no se'n fa responsable.



a) Discurs primari:

*Dir alguna cosa és fer quelcom.*<sup>129</sup>

b) Discurs d'ús universitari:

*En la setena conferència, de les dotze que va fer a Harvard, Austin parlà de les circumstàncies que envolten "l'acte d'emetre una expressió", "l'acte de dir alguna cosa".*<sup>130</sup>

c) Discurs de divulgació o pedagògic:

*Austin distingeix diferents actes de parla \*  
*Quan diem per molts anys\_*  
*per exemple \_*  
*l'emissió d'aquestes paraules \_*  
*és un acte locutiü \*  
*però a més a més \_*  
*felicitem algú \*  
*i això \_*  
*la felicitació \_*  
*és un acte il·locutiü \*<sup>131</sup>

La introducció d'altres veus en el discurs acadèmic pot tenir finalitats diverses:

---

<sup>129</sup> AUSTIN, J. L. 1962. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.

<sup>130</sup> BASSOLS, M. M. 2001. *Les claus de la pragmàtica*. Vic: Eumo, p. 83.

<sup>131</sup> Explicació d'una professora a classe.

- a) Actuar com a argument d'autoritat. Si l'opinió que sosté l'autor d'un *discurs d'ús universitari* o d'un *discurs de divulgació* o *pedagògic* coincideix amb la d'una persona de reconeguda autoritat en la matèria que es tracta, el fet d'invocar aquesta autoritat fa que la posició defensada guanyi credibilitat.

Vegem un exemple en què hi ha una identificació completa entre l'autor del text i la veu citada:

*Igual com no és perjudicial per als músics assistir al Conservatori, igual com els pintors i escultors freqüenten l'Escola de Belles Arts, igual com els actors assisteixen a classes d'art dramàtic, els escriptors poden aprendre les tècniques bàsiques del seu art a partir de l'experiència d'altres escriptors. Naturalment es pot escriure sense conèixer-ne explícitament les regles, igual com es pot tocar d'oïda, sense classes de solfeig. Només que l'aprenentatge inconscient és més ardu i tortuós:*

*És evident que les retòriques i les prosòdies no són tiranies inventades arbitràriament, sinó una col·lecció de regles reclamades per l'organització mateixa de l'ésser espiritual. Les prosòdies i les retòriques no han impedit mai l'originalitat. El contrari, és a dir, que han ajudat a l'eclosió de l'originalitat, seria infinitament més cert.*

*Són paraules de Baudelaire, un dels escriptors que es van adonar que la perspectiva clàssica ofería les regles del text a qui les volgués aprofitar.* <sup>132</sup>

De vegades l'autoritat no és una persona, sinó una institució, per exemple, però la citació es fa amb el mateix objectiu. En l'exemple que citem a continuació –una situació molt habitual en determinats discursos didàctics– el citador invoca una autoritat a la qual considera que cal sotmetre's:

*Sí sí està bé \*  
*està bé \*  
*la Proposta per a un estàndard oral de la llengua catalana\_*  
*diu que és pròpia de l'àmbit general la forma estat \*  
*però \*  
*però \*  
*que són admissibles en l'àmbit general \_*  
*d'acord amb els usos característics de cada parlar \_*  
*les formes sigut \_*  
*i set \* <sup>133</sup>

- b) Utilitzar les paraules citades com a posició de la qual el locutor es vol distanciar, és a dir, per iniciar la contraargumentació:

*Gran part de l'actual didàctica de l'escriptura ha caigut, conscientment o no, en la trampa d'oblidar els antics noms i*

---

<sup>132</sup> PAGÈS, V. 1998. *Un tramvia anomenat text. El plaer en l'aprenentatge de l'escriptura*. Barcelona: Empúries, p. 47.

<sup>133</sup> Paraules d'una professora a classe com a resposta a la pregunta d'un alumne.

*redescobrir-ne el sentit sota una nova terminologia. L'efecte que provoquen aquests teòrics és el mateix que causaria un matemàtic que pretengués, a finals del segle XX, haver descobert el teorema de Pitàgores. L'oblit és la condició de la novetat, com sabia Francis Bacon. Una vegada destruït el pont construït pels antics sofistes, continuat per Aristòtil, Horaci i els preceptivistes del Renaixement i transmès als alumnes fins al segle XIX, Daniel Cassany, un dels nostres màxims especialistes en escriptura, pot fer una afirmació com la següent:*

*Els precursors de l'estudi de la redacció són filòsofs britànics del segle XIX com Thomas Carlyle o Herbert Spencer (...). Però els corrents d'investigació més prolífics i variats arrenquen de Nord-Amèrica des del principi de segle.*

*No és estrany que en un altre lloc Cassany conclogui que "les investigacions sobre els processos de composició tot just han començat".<sup>134</sup>*

En el fragment que acabem de citar, el locutor utilitza diferents procediments modalitzadors amb l'objectiu de desmarcar-se de la veu que ha introduït en el discurs, a la qual recrimina l'oblit de veus autoritzades com les dels sofistes, Aristòtil, Horaci, etc. És la seva manera d'emfasitzar la importància de les aportacions dels clàssics en la didàctica de l'escriptura.

- c) Mostrar que es tenen uns coneixements, que s'han consultat les fonts adequades.

---

<sup>134</sup> PAGÈS, V. 1998. *Op. cit.* p. 59.

Reyes (1984:142) diu que en els textos teòrics on s'utilitzen les citacions amb aquesta finalitat, és possible interpretar de forma inadequada unes paraules que se citen fora de context i de les quals únicament el citador comprèn perfectament el sentit perquè ha llegit el text complet, i afegeix que, amb això, la citació "perd qualsevol funció exceptuant, tal vegada, la de mostrar que l'autor del text ha llegit molt i té un bon fitxer, la qual cosa li atorga autoritat, encara que les citacions en qüestió destorbin la lectura".

El que diu Reyes és ben cert. Però ocorre que en els textos acadèmics es recullen els pensaments i les paraules de moltes persones que s'han ocupat d'un tema i s'acostuma a integrar la contribució de cadascú dins d'aquesta empresa col·lectiva. Per definir la posició individual en relació amb la d'altres, el recurs a altres veus resulta imprescindible. Així és com apareix la polifonia en notes, citacions i referències que s'assenyalen amb recursos gramaticals i tipogràfics o prosòdics (cometes, parèntesis, cursiva, canvi d'entonació o d'intensitat, pauses, sintaxi d'estil directe o indirecte, etc.). L'especificitat d'aquestes referències depèn del tipus de text. Calsamiglia (1998:40) ho relaciona "amb la competència del públic a qui s'adreça la informació" i diu que "en la divulgació per a un públic ampli és possible trobar-se simplement amb una referència indeterminada o general. Mentre que a l'ensenyament superior, per a un públic entrenat i iniciat, la referència és explícita i especificada, amb més obligació a mesura que s'avança en els coneixements". Podem constatar aquest fet en dos exemples que utilitzen referències polifòniques per parlar del "bilingüisme com a mite":

[1] *Segons Aracil, el mite expressa un desig de reduir un dilema penós.*<sup>135</sup>

[2] [...] *existeix un plantejament que podríem resumir amb la hipòtesi bilingüisme social ⇒ substitució. [...] Aquesta hipòtesi es basa en el treball d'Aracil (1979, 1983), Ninyoles (1969, 1975), i ha estat adoptada per força lingüistes valencians, catalans i bascos (vegeu-ne una elaboració recent a Mollà i Palanca 1987: 113 i seg.; i a Mollà i Viana 1991).*<sup>136</sup>

Notem que en referències com la [2], les veus citades gairebé no es deixen sentir. L'important és constatar-ne l'existència, mostrar que el citador les coneix i donar la possibilitat als destinataris d'accedir-hi. És, per tant, un comerç d'erudició a tres (o més) bandes.

A més de les intencions del parlant a l'hora d'invocar altres veus, cal considerar la manera d'invocar-les. Una de les sistematitzacions més entenedores d'aquesta qüestió és la de Genette (1972) que recull Reyes (1984:78). Aquest autor parla de tres maneres de reproduir el discurs d'un altre i, malgrat que aplica aquesta classificació a la narració literària, creiem que pot ser també vàlida per als gèneres acadèmics:

a) El *discours rapporté* equival a la citació directa. És el més mimètic.  
Ex.: "Galileu va dir: 'La Terra es mou'".

---

<sup>135</sup> SOLÉ I CAMARDONS, J. 1989. *Sociolingüística per a joves*. Barcelona: La Llar del Llibre. Quaderns d'escola / 6, p. 23.

<sup>136</sup> BOIX, E.; VILA, X. 1998. *Sociolingüística de la llengua catalana*. Barcelona: Ariel, p. 204.

- b) El *discours transposé* equival a l'estil indirecte o indirecte lliure.  
Ex.: "Galileu va dir (va creure, va pensar, va defensar) que la Terra es movia".
- c) El *discours narrativisé* és aquell en què no es pot percebre cap mena de citació. Ex. "La Terra es mou".

La citació directa podria semblar la més fidel i la més neutra. Ja hem vist, però, que això no és així, perquè el discurs citat es treu del seu context i s'integra en un nou discurs on ocupa el lloc que el citador li assigna i, a més, es posa al servei d'unes intencions que poden coincidir o no amb les que tenia inicialment.

El discurs indirecte no tracta de reproduir unes paraules de manera literal, sinó que vol conservar el contingut. Exigeix sempre un verb *dicendi* anteposat a l'enunciat (*dir, defensar, pretendre, admetre, reconèixer, criticar*, etc.) i aquests verbs són sovint portadors d'actituds. Com ens fa notar Reyes (1984:81), ens hauríem de preguntar si és possible transmetre uns continguts en un llenguatge diferent del que es va utilitzar per enunciar-los originalment. El dilema que es presenta és el de si el citador, igual que el traductor, és un traïdor. Sembla clar que les traduccions han d'existir perquè el nostre coneixement de llengües és limitat; de la mateixa manera, les citacions en els gèneres acadèmics ens ajuden a apropar-nos a moltes obres que no podem llegir directament i ens permeten establir relacions entre diferents teories i punts de vista diversos. Però convé no perdre mai de vista en quin context apareixen aquestes citacions i amb quina intenció han estat convocades.

En els gèneres acadèmics, citar no eximeix de responsabilitat. Suscitar una altra veu no és perdre la pròpia.

### **4.2.3. La presència del destinatari**

El destinatari és sempre present en la comunicació, encara que sigui d'una manera virtual i no identificable. Però una cosa és la presència del destinatari en la comunicació i una altra, la presència més o menys explícita en el text. En tots els casos, és el locutor qui construeix la representació del seu destinatari, de manera que les marques que ens condueixen cap a aquesta representació (o l'absència d'aquestes marques) entren de ple en la modalització díctica: són una manifestació de l'actitud del parlant que s'apropa al destinatari, se n'allunya, li manifesta clarament les seves intencions, hi estableix una certa complicitat, etc.

En els gèneres acadèmics, els destinataris dels textos es poden classificar segons l'estatus al qual pertanyen i segons el coneixement més o menys precís que té el locutor d'aquests destinataris pel que fa a nivell intel·lectual, interessos, expectatives, etc. Seguint Cros (2003:43) podem tenir en compte que hi ha determinats discursos acadèmics, com la conferència, que constitueixen un acte únic i d'altres, com la classe, que no són un acte únic, sinó que s'integren en el conjunt de sessions que tenen lloc al llarg del curs; per la qual cosa, el coneixement que té el locutor dels destinataris és també diferent. A més, també d'acord amb Cros (2003), podem mantenir que entre els interlocutors dels gèneres acadèmics hi ha persones considerades expertes que interaccionen, amb una finalitat didàctica, amb un grup de persones considerades no expertes o menys expertes. De manera que, amb totes les excepcions i matisacions que caldrien en cada situació enunciativa concreta, podem presentar aquest quadre general:



## ELS DESTINATARIS EN ALGUNS GÈNERES ACADÈMICS

	Estatus	Grau de coneixement per part del locutor
Presentació d'un conferenciant	Destinatari directe: audiència; destinatari indirecte: conferenciant	Variable i potser asimètric (per ex.: conferenciant molt conegut i audiència no tan coneguda)
Conferència	destinatari ocasionals, generalment menys experts	baix o mitjà
Classe	destinatari coneguts, menys experts	alt
Examen oral	destinatari conegut, més expert	alt*
Examen escrit	destinatari conegut, més expert	alt*
Debat a classe	destinatari directes: companys; destinatari indirecte: professor	alt*
Conversa professor/ alumne	relació asimètrica	variable
Article	destinatari amb un grau d'experiència semblant	baix o mitjà
Manual	destinatari menys experts	baix o mitjà
Llibre d'assaig/ prosa acadèmica	destinatari amb un grau d'experiència semblant	baix o mitjà
Ressenya publicada	destinatari amb un grau d'experiència semblant	baix o mitjà
Ressenya com a treball de classe	destinatari més expert	alt*
Treball de recerca	destinatari més expert	alt

Els asteriscs indiquen la situació en què es troben alguns textos creats per l'alumnat que, malgrat les consignes del professorat que procura apropar-los a situacions comunicatives reals, acaben tenint com a principal destinatari el professor que els ha d'avaluar. Això explica situacions com les dels alumnes que fent una exposició oral a classe adreçada als companys, només miren el professor. O les redaccions d'examen en les quals es demana d'escriure una carta convocant les famílies dels alumnes a una reunió de l'escola i on un nombre important d'alumnes s'obliden d'indicar el dia i hora de la reunió, perquè no s'acaben de representar el text com una carta real i potser pensen que la professora avaluarà solament les qüestions formals. Milian (1994:51) il·lustra aquest fet amb una anècdota molt significativa: "En una prova escolar escrita per nens de nou anys en què la consigna era escriure una carta demanant un pòster per correu, la meitat dels nens no van deixar constància de l'adreça on s'havia d'enviar el pòster (Florio i Clark, 1982). Evidentment, els nens de nou anys no escrivien realment per demanar un pòster, sinó per fer una prova, i per això era irrellevant per a ells de donar l'adreça: sabien perfectament que ningú no els enviaria cap pòster".

Quan la presència dels destinataris és patent, és a dir, s'identifica amb marques concretes en el text, trobem diferents formes de tractament que estableixen un grau de distància determinat:

- Tractament personal de *tu/vosaltres* (amb presència del pronom o només dels morfemes verbals de persona).
- Tractament personal de *vós* (pronom o morfemes).

- Tractament personal de *vostè* (pronom o morfemes).
- Utilització del nom propi: *Laia, Josep*.
- Utilització d'un hipocorístic: *Pep, Txell*.
- Utilització d'un adjectiu o d'un nom amb valor afectiu: *maca, rei*.
- Utilització del nom propi precedit de mots com *senyor, senyora, doctor, doctora*.
- Tractament de relació utilitzant el nom del càrrec: *professor, coordinadora, cap d'estudis*.
- Ús del plural de primera persona que expressa aproximació: *Ara reflexionarem sobre aquesta qüestió*.
- Preguntes de tot tipus: totals, parcials, obertes, tancades, orientades (*oi?, oi que sí?*).
- Referència a l'estatus del destinatari: *el lector, els oients*. Per exemple: *Aquest llibre s'adreça a tots els professionals de la llengua, professors, traductors, correctors, estudiants i curiosos de la llengua en general.*<sup>137</sup> *La meva aspiració no és altra que encomanar al lector una mica d'aquesta dèria [...]*<sup>138</sup>

---

<sup>137</sup> CASTELLÀ, J. M. 1992. *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona: Empúries, p. 13.

<sup>138</sup> CASTELLÀ, J. M. *Op. cit.*, p.16.

- Tractament solemne: *il·lustríssima, molt honorable*.<sup>139</sup>
- Substitució de la segona persona per la tercera: *Agraeixo la presència de totes les persones que han vingut aquí aquest vespre*. (En lloc de "les persones que heu vingut").

Hem trobat referències explícites als destinataris en tots els gèneres acadèmics, però amb una incidència més alta en els discursos orals cara a cara, com la classe, la conferència, la presentació d'un conferenciant, el debat a classe i la conversa entre professor i alumne. L'examen oral constitueix una excepció. Els alumnes s'adrecen molt poques vegades als examinadors en qualitat d'interlocutors. En aquest cas seria aplicable la diferenciació que fa Bronckart i que cita Camps (1994:186) entre *interlocutor* i *destinatari*. Els interlocutors són "organismes humans físicament presents en l'activitat de producció, és a dir, susceptibles de percebre aquesta producció i de respondre-hi, de seguir-la i de fer-se'n càrrec; [...] tenen accés i contribueixen a la producció en curs". El destinatari "representa el punt de mira de l'activitat lingüística, o més encara 'el públic' al qual s'adreça". En l'examen oral sembla que els alumnes tenen clar que els examinadors són els destinataris que avaluaran l'exposició, però no els interlocutors que Bronckart defineix com a coproductors.<sup>140</sup>

En els escrits, concretament els manuals, llibres d'assaig i articles de divulgació, trobem tres classes diferents de textos segons la forma que

---

<sup>139</sup> Aquest tractament, com alguns altres, admet combinacions del tipus *Il·lustríssim senyor*.

<sup>140</sup> Hem de dir que els exàmens orals als quals ens referim consisteixen en l'exposició per part de l'alumne d'un tema, generalment de caràcter explicatiu o argumentatiu, prèviament planificat. Dos professors segueixen l'exposició i finalment l'avaluen.

adopta aquest aspecte de la modalització dística que són les referències als destinataris:

- a) Textos en què les referències explícites són inexistents, encara que en l'orientació del discurs s'acostuma a percebre la representació que se n'ha fet l'escriptor, pel tipus de recursos que utilitza, el to general de l'escrit, l'estructura del text, etc.
- b) Textos en què les referències explícites es localitzen en passatges concrets de l'escrit, com introduccions i conclusions, i són gairebé absents en la resta del text. Aquest és el cas de l'exemple següent, que constitueix el paràgraf de tancament d'un llibre de lingüística on l'autor utilitza en primer lloc el plural englobador, amb el qual inclou els destinataris en un "desgranar" d'idees que en aquest moment acaba, i dos verbs en segona persona del plural que al·ludeixen directament als lectors:

*Aquest llibre ha estat el discurs per on **hem anat desgranant** les idees d'un enfocament comunicatiu del fenomen lingüístic. Ha estat un recorregut per l'aventura humana del llenguatge, que desitjo que **hàgiu gaudit** i que **us hagi engrescat** almenys tant com a mi mateix.*<sup>141</sup>

- c) Textos en què les referències explícites són molt freqüents. El grau de dialogisme és molt alt i l'autor fa aproximacions constants als destinataris. És el cas d'alguns llibres de text, com el que conté els

---

<sup>141</sup> CASTELLÀ, J. M. 1992. *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona: Empúries, p. 250.

exemples que citem a continuació i que responen a diferents finalitats:<sup>142</sup>

- Introduir les activitats que cal que faci l'alumne després d'una explicació teòrica:<sup>143</sup>

***Digues*** quines són les comarques de parla catalana de la franja d'Aragó.

***Llegiu*** atentament els textos següents.

- Formular preguntes que els alumnes hauran de contestar:

-

*Quins problemes plantegen les proposicions de relatiu d'aquestes oracions?*

- Implicar els alumnes en exemples que els resultin propers:

-

***Imagineu-vos*** dos jugadors d'escacs i un espectador que mai no ha vist jugar una partida [...] ha interioritzat unes regles. Una cosa semblant, doncs, ocorre en el procés d'aprenentatge de la llengua.

- Procurar que relacionin coneixements nous amb coneixements que ja posseeixen:

---

<sup>142</sup> BECH, S.; FITÉ, M.; PRAT I BOFILL, R. 1986. *Tornaveu. Llengua Catalana COU*. Barcelona: Barcanova.

<sup>143</sup> L'ús de la segona persona del singular alterna amb l'ús de la segona persona del plural, sense cap raó aparent que ho justifiqui.

***Els vostres coneixements de sintaxi us ajudaran a veure la relació que hi ha entre els components dels mots que segueixen:***  
autovia, cella-ros, llenguallarg.

En la prosa acadèmica, una presència alta de referències explícites als destinataris acostuma a coincidir amb aquests dos factors: discurs de més expert a menys expert i propòsit didàctic. En canvi, en llibres i articles de divulgació que s'adrecen a uns destinataris que tenen un grau d'experiència semblant al de l'autor, les referències prenen formes més difuminades: preguntes retòriques (*Com abordar els aspectes de regularitat que els diferents gèneres presenten?*), aclariments que s'anticipen a allò que l'autor imagina que li plantejaria l'interlocutor (*No se'ns amaga que aquesta opció presenta problemes des del punt de vista didàctic*), concessions o negacions que no són res més que la proposta esquemàtica d'una argumentació (*La literatura no ha de ser exterior a l'àmbit cultural escolar, no únicament com a "assignatura" sinó també com a pràctica social de la comunitat escolar*),<sup>144</sup> etc. Tant és així, que quan un autor trenca aquesta tradició que consisteix a tractar el lector amb una certa distància, la consciència d'anar contracorrent el porta a introduir alguna justificació:

*En aquest llibre, [...] m'he permès l'atreviment de tractar el lector amb una certa confiança. Hi ha moltes apel·lacions, preguntes i comentaris directes. Aquí la meva intenció no és pas la de trencar perquè sí amb les convencions establertes moltes de les quals són prou raonables. El motiu és que l'argument d'aquest llibre és una mica complex, i en molts punts caldrà assegurar-se*

---

<sup>144</sup> Tots els exemples d'aquest paràgraf són extrets de CAMPS, A. 1998. "La narració", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 16, p. 5.

*que el lector està correctament situat per així poder anar fent camí plegats sense marrades imprevistes.*<sup>145</sup>

També hem observat que els articles de determinades publicacions tenen una tendència a utilitzar aquest aspecte de la modalització d'íctica d'una forma semblant a la que utilitzen els llibres de text, és a dir, amb al·lusions molt directes i amb un desig d'implicar els lectors amb l'ús de referències que els resultin properes:

*Si sou professors o teniu relació amb alumnes de dotze a setze anys, ja deveu saber com costa que un noi s'atreveixi a parlar en públic.*

*Imagineu-vos el gimnàs ple amb tots els alumnes.*<sup>146</sup>

Retornant als discursos orals, un cas especial que mereix un comentari és la presentació d'un conferenciant. Es tracta d'una situació discursiva amb doble destinatari: l'audiència i el mateix conferenciant. Això provoca algunes vegades vacil·lacions o alternances en les referències a l'interlocutor, com les que es poden observar en aquests enunciats extrets d'un mateix discurs de presentació:

*Com **podeu** comprendre\_  
és impossible\_  
en cinc minuts\_  
fer una presentació d'una personalitat com la d'X\*

---

<sup>145</sup> PUJOLAR, J. 1997. *De què vas, tio?*, Barcelona: Empúries, p. 33.

<sup>146</sup> SOL, G. 2002. "Fuga literària. Una experiència a moltes veus", *Perspectiva escolar*, núm. 270, p. 60.



*És una persona a qui li ha preocupat molt l'ensenyament de la llengua \*  
*Molts dels aquí presents\_*  
*han passat per les **teves** classes\*

Com hem vist, les referències als destinataris poden ser explícites o implícites. En els textos escrits, l'ús que fa l'autor d'aquest aspecte de la modalització dóna lloc a textos ben diferenciats: sense cap marca explícita de referència als destinataris, amb referències concentrades en determinades parts del text o amb referències molt abundants. En els textos orals que hem observat, sempre hi ha referències explícites als destinataris i aquestes referències són un dels elements que permeten negociar el tipus de relació que s'estableix entre parlant i oient i poden usar-se per afavorir unes relacions positives. Això és el que veurem en l'apartat següent.

#### **4.2.4. Procediments modalitzadors que afavoreixen les relacions entre els interlocutors**

La modalització està estretament relacionada amb la cortesia verbal, entesa com l'ús que el locutor fa de recursos que afavoreixen les relacions cordials entre les persones. Els gèneres acadèmics, especialment els gèneres acadèmics orals, presenten nombrosos exemples de relacions personals regulades amb la parla. Tot seguit comentarem alguns recursos destinats a argumentar sense agredir l'interlocutor i posarem alguns exemples de situacions en què la modalització dels enunciats permet negociar la imatge dels parlants.

Pel que fa als recursos modalitzadors que intervenen en l'argumentació, hem volgut comparar la forma d'argumentar d'un grup d'alumnes en un debat a classe, amb una argumentació entre

experts que intervenen en un debat en un mitjà de comunicació.<sup>147</sup>  
 En el quadre que segueix es mostren diferents maneres d'expressar el desacord:

Debat a classe	Tertúlia radiofònica
<ul style="list-style-type: none"> <li>- No_no_ això no és així\</li> <li>- No_ és que_ no\</li> <li>- Jo no estic gens d'acord amb el que ha dit la Vanessa\</li> <li>- Tu dius [...]_ però això no és veritat\</li> <li>- Em sembla una tonteria dir que [...]</li> <li>- No entenc com pots dir que [...]</li> <li>- Però escolta _ escolta _tu t'ho creus que [...]?</li> <li>- Sí home / Que no /</li> <li>- El que ha dit aquell grup (els senyala)_ em sembla molt malament\</li> <li>- És que penso que això ho dius perquè no tens ni idea del que passa quan [...]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A veure _ jo estic d'acord amb algunes de les coses que ha dit X _però [...]</li> <li>- A mi em sembla molt bé el que dius\ però això no és més que_ que una declaració de bones intencions \</li> <li>- És una idea que defensa molta gent \i jo crec que no és una mala idea \ ara bé [...]</li> <li>- Dir [...] a veure_ a veure_ potser sí_ però...</li> <li>- Defensar que [...] trobo que és massa simplista \</li> <li>- A veure _les coses es poden mirar des de diferents punts de vista\ Tu ens acabes de dir que _ [...] jo veig que [...]</li> <li>- Interlocutor 1: Els pares ja no</li> </ul>

---

<sup>147</sup> És l'única ocasió en què fem menció en el nostre treball d'un gènere no acadèmic. Enregistrar un debat entre professors plantejava molts problemes, fins i tot ètics, de manera que hem desestimat aquesta possibilitat.

	<p>fan allò de portar els nens a missa el diumenge _ i després anar a comprar el tortell \I jo penso que això està bé\  Interlocutor 2: Lo de la missa _ o lo del tortell/ No _ a veure_ ara amb serio [...]  - No_ escolta_ tu que fa molts anys que et dediques a això _ saps molt bé que [...]  - Pere _ Pere _ això és agafar el rave per les fulles \  </p>
--	--

Cal precisar que els elements del quadre anterior corresponen a dues situacions extremes. En el cas del debat a classe, s'han recollit les expressions utilitzades pels estudiants en els moments de discussió més apassionada i, per tant, amb menys control del discurs, perquè el desig de defensar una posició determinada passa per davant de tot. Pel que fa a la tertúlia radiofònica, s'ha escollit una polèmica entre uns convidats experimentats, gairebé uns "professionals de la polèmica", que discuteixen amb elegància i que eviten sempre la crispació. És evident que a classe es produeixen també discussions menys abrandades i que algunes tertúlies radiofòniques no són exemplars quant a la pràctica de la cortesia lingüística. Ara bé, la confrontació d'aquests dos extrems ens permet fer les observacions que segueixen.

En el debat a classe les formes emprades tendeixen a:

- Negar de manera concloent les paraules de l'interlocutor.
- 
- Expressar el desacord de manera categòrica, sense escletxes de cap mena, amb l'ús de formulacions com *gens d'acord* i altres de semblants.
- Desqualificar l'interlocutor afirmant que el que diu *no és veritat, és una tonteria, no en té ni idea*, etc.
- Expressar sorpresa, incredulitat, davant les paraules de l'interlocutor, com una forma de desvalorar les seves tesis, de reduir-les a l'absurd.
- Emprar exclamacions que pretenen anul·lar les tesis de la part contrària, més que no pas contraargumentacions sòlides i ben construïdes.
- Tenyir les expressions d'un to agressiu, menyspreador, enutjat.

En la tertúlia radiofònica, predominen les formes que s'inclinen a:

- Fer servir la concessió com a mitjà per expressar que s'està d'acord amb una part dels raonaments de l'interlocutor.
- Preservar la imatge de l'interlocutor amb el procediment de situar les idees que expressa en un lloc digne, raonable, encara que no sigui compartit: *És una idea que defensa molta gent, Les coses es poden mirar des de diferents punts de vista*.

- Substituir l'al·lusió directa a l'antagonista (*tu dius, el que tu defenses*) per enunciats impersonals que tenen un efecte generalitzador i eviten l'acarament directe: *Dir que, Defensar que*.
- Fer ús d'introduccions que alleugerin la càrrega negativa que poden comportar algunes qualificacions que s'emetran a continuació: *A mi em sembla molt bé el que dius, però això no és més que una declaració de bones intencions*.
- Fer ús d'expressions que actuen com a marcadors d'inici (*A veure...*), que permeten guanyar temps, pensar les paraules que es diran, i alhora, evitar la incomoditat que pot comportar una rèplica immediata.
- Acolorir el discurs amb alguna nota d'humor, que acostuma a tenir un efecte distanciador.
- Utilitzar un to de veu tranquil, conciliador, que evita tota mena d'estrídències.

Veiem, doncs, com, a banda d'aspectes com l'habilitat per estructurar el discurs argumentatiu, per saber triar els arguments més adequats i per justificar-los, en l'argumentació poligestionada, en què es produeixen constants interaccions, l'ús de procediments modalitzadors és decisiu. El *modus* pot orientar el *dictum* cap a una situació d'entesa, o si més no de controvèrsia respectuosa. Si tenim en compte que l'argumentació no es basa tant en la demostració de la veracitat dels enunciats, sinó en l'acceptació d'aquests enunciats, en la creació d'una disposició favorable que creï punts d'acord, les relacions que s'estableixen entre els interlocutors són un factor d'una

importància fonamental. L'absència de recursos modalitzadors de cortesia lingüística pot generar un context poc favorable per a l'intercanvi i, en últim terme, impedir l'efectivitat de l'argumentació.

Lakoff (1973) estableix tres principis fonamentals per aconseguir una actuació cortesa:<sup>148</sup>

- No imposar la nostra voluntat a l'interlocutor.
- Donar opcions. No acorralar l'interlocutor, sinó deixar-li un marge d'actuació.
- Fer que l'interlocutor se senti bé, ser amables amb ell.

En molts dels enunciats emesos en el debat a classe es transgredeixen aquests principis de Lakoff. S'imposa una opinió amb vehemència, donant a entendre que tot allò que s'aparta d'aquesta tesi és absurd i inacceptable. S'acorrala l'interlocutor, perquè es tallen els torns de paraula amb exclamacions com *No, no, això no és així; No, és que... no*. Es fan molt poques concessions, de manera que l'interlocutor es troba en la situació d'estar "amb l'altre o contra l'altre", sense termes intermedis. Predomina un to agressiu que fa que la situació esdevingui incòmoda per a tots.

En la tertúlia radiofònica, en canvi, les opinions no s'imposen a l'interlocutor. S'admet molt sovint que l'altre té una part de raó (*A veure... jo estic d'acord amb algunes de les coses que ha dit X, però [...]*). Es respecta el seu marge d'actuació (*És una idea que defensa*

---

<sup>148</sup> En les referències que fem als principis de la cortesia lingüística, ens basem en Bassols (2001:181-220).

*molta gent - i jo crec que no és una mala idea - ara bé [...]*). Predomina un tracte deferent, en què la distància que hi ha entre les diferents posicions s'amoroseix amb un to de respecte que fa que tothom se senti escoltat i valorat, encara que cadascú es mantingui en el seu posicionament.

En qualsevol argumentació hi ha una tesi, que forma part del *dictum*. El parlant sap que aquesta tesi s'ha de defensar i s'ha d'enfortir tant com es pot amb l'ús d'arguments coherents i ben seleccionats. Però l'interlocutor pot tenir un altre punt de vista i si el grau de controvèrsia és alt, pot ocórrer el que hem observat en el debat a classe: el desig de persuadir l'altre adopta una forma massa vehement i desemboca en actituds agressives. És en aquest sentit que el *modus* pot actuar com a element de neutralització d'aquest potencial agressiu i mantenir obert el canal comunicatiu perquè l'intercanvi es produeixi de manera fluïda. Bassols (2001a:184) diu respecte a les estratègies corteses:

La cortesia, com el control diplomàtic, pressuposa tant un potencial d'agressió com la possibilitat de trobar una manera de desarmar i fer possible la comunicació entre les parts potencialment agressives.

Molt relacionat amb els principis d'actuació cortesa proposats per Lakoff, Brown i Levinson (1978) descriuen un concepte d'*imatge* del parlant que explica moltes actituds dels interlocutors en el transcurs dels intercanvis lingüístics. Segons aquests autors, en la comunicació intervenen la *imatge negativa*, que correspon al desig de preservar un territori propi, de tenir llibertat d'acció, de ser respectat per poder actuar sense impediments, i la *imatge positiva*, basada en el desig de rebre l'aprovació dels altres, de ser entès, de ser ratificat

en les pròpies opinions. En els intercanvis lingüístics, cada parlant tendeix a mantenir la imatge. I, en aquest sentit, s'estableix una reciprocitat: preservar la imatge dels interlocutors contribueix a preservar la pròpia imatge.

En el debat a classe, s'observen algunes actuacions que amenacen la imatge positiva dels parlants. Els estudiants que expressen una opinió i reben una reacció immediata de desaprovació absoluta, sense concessions ni mostres d'entesa de cap mena, veuen amenaçada la seva imatge positiva, ja que no se senten entesos ni aprovats. En el debat entre "professionals de la polèmica" notem, al contrari, que els participants escolten les intervencions (poques vegades ha d'intervenir el moderador per regular els torns de parla), fan notar que les han enteses i utilitzen fórmules que no atempten contra la imatge positiva de l'altre.<sup>149</sup>

En les relacions que s'estableixen en el món acadèmic hi ha, a banda de les situacions clarament polèmiques en què es debat un tema controvertit, altres situacions que poden atemptar contra la imatge positiva de les persones que es comuniquen. Així, el professor té un rol que necessita ser respectat per poder ser exercit adequadament, i a l'alumne li cal un respecte (*imatge negativa*) i un reconeixement positiu de les seves accions, de la seva persona (*imatge positiva*). La imatge dels uns o dels altres s'ha de mantenir per sobre d'unes relacions asimètriques, com són les que s'estableixen entre professors i alumnes i d'algunes actuacions potencialment nocives

---

<sup>149</sup> Leech concreta els principis de cortesia en un conjunt de màximes que poden ser respectades fent ús de recursos modalitzadors apropiats. Són la màxima del tacte, de la generositat, de l'aprovació, de la modèstia, de l'acord, de la simpatia. També es refereix a la màxima fàtica, que aconsella evitar el silenci en els casos en què pot ser interpretat com una mostra de desinterès o d'indiferència cap a l'altre.



inherents a les tasques docents, com corregir, suspendre, constatar errors i mancances de coneixements, etc.

Molts dels preàmbuls que introdueixen els professors a les seves classes, abans de començar una explicació o una activitat pràctica, responen a aquesta necessitat de deixar clar quin serà el territori de cadascú i d'assegurar així que la comunicació pugui transcórrer pels camins adequats. En una de les classes que hem analitzat, un seminari pràctic en una facultat universitària, el professor demana de manera explícita que es respecti el seu territori i, alhora, deixa clar que la situació desfavorable en què es fa l'activitat ha estat motivada per causes alienes a ell mateix, de manera que preserva així la seva imatge positiva com a professional responsable d'aquella activitat:

*Avui\  
avui sabeu que tenim d'ajuntar els tres els tres grups\  
esteu tots aquí/  
sí/  
em sembla que tot el - -  
sí/  
esteu tots els tres grups aquí/  
Avui sabeu que hem d'ajuntar els tres grups perquè per\_  
per temes vostres\_  
el primer i segon grup no es van poder fer\_  
per dos festes que teníeu els dies que tocaven els dos primers  
grups\  
eh/  
Avui\_  
avui farem la pràctica\_*

*el taller\_  
d'estudi d'un brot epidèmic\  
Si els grups estan separats\_  
és justament perquè tots junts és un xivarri\  
i jo espero que vosaltres tingueu el respecte adequat\_  
eh/  
perquè es pugui fer la pràctica sense massa soroll\_  
i així que tots ens puguem entendre\  
vale/  
Jo no necessito utilitzar micro si vosaltres esteu mínimament  
escoltant\  
vale/  
Doncs bueno\_  
comencem\*

L'actitud que tradueixen les paraules d'aquest professor es pot considerar una modalització d'íctica que només té sentit en una situació comunicativa molt concreta. Aquests enunciats es poden veure com un apunt metadiscursiu que prepara les condicions en què s'ha de produir l'intercanvi.

En la mateixa classe veiem un altre exemple de preservació de la imatge, en aquest cas concretat en la reacció del professor davant la resposta incorrecta d'un alumne:

*Bueno\_  
sí\_  
com a valoració general és correcta\  
però tindries de concretar molt més\*

La imatge positiva de l'alumne ha quedat preservada, ja que el professor fa una mena de concessió en què admet que ha fet una "valoració general correcta". I, a partir d'aquí, introdueix totes les precisions que faltaven en la resposta de l'alumne i que li permeten reprendre el fil de l'explicació. Es pot considerar un cas de *pseudoacord*, descrit per Brown i Levinson (1978) com una de les maneres d'afavorir la imatge positiva de l'interlocutor.

De vegades, en el discurs oral en què intervenen diferents parlants, la imatge es va adaptant a les circumstàncies de l'intercanvi. Un exemple de negociació de la imatge es pot observar en una conversa entre una alumna i una professora al despatx d'aquesta última. L'alumna comunica a la professora que no podrà assistir a classe, però que creu que l'assignatura és fàcil i que, per tant, no tindrà cap problema. La professora insinua que potser l'assignatura no és tan fàcil i, davant d'això, l'alumna corregeix lleugerament l'actitud, podríem dir que una mica imprudent, del principi de la conversa:

*A: Passo /*

*P: Sí \_ sí \_ endavant \*

*A: Hola \_ bona tarda \*

*P: Què hi ha / seu \_ seu \*

*A: Això \_ jo sóc alumna teva d'Infantil \_ però estic treballant \_ i plego a les sis \_ i no puc no puc venir a classe \*

*P: Ja \*

*A: I et volia dir que \_ bueno \_ això \_ que ho sapiguessis \_ i que ja em passen els apunts perquè \_*

*P: Et passen els apunts i \_ vas fent els exercicis /*

A: *Sí sí perquè haig d'aprovar \ No puc \_ no puc suspendre\_ perquè ja em va costar molt aprovar Llengua Catalana I \ i ara jo \_ estic treballant i em guarden la feina \ i \_ haig d'aprovar \*

P: *Bé \_ ja ho entenc \_ però si no has fet mai l'assignatura \_*

A: *No \_ però la teoria em sembla fàcil \ Jo \_ per mi \_ Llengua Catalana I era més difícil \ perquè bueno \_ l'ortografia i tot això \ Per mi eh / Em semblava difícil \_ i aquesta no \*

P: *Pensa que no és teoria \_ que és una assignatura pràctica \*

A: *Sí \ però ja et dic \_ no em vull fer la chula \_ però m'hi mirat el dossier \_ i potser és difícil\_ però per mi \_ jo no l'he trobat difícil \ Clar que me l'hi mirat molt per sobre eh /*

Com passava en el debat a classe, també en aquesta conversa la vehemència fa que l'alumna no controli adequadament la imatge que li convé oferir. La conversa gira entorn d'un *dictum*, l'aprovat, però potser el *modus* no mostra l'actitud adequada per aconseguir el propòsit que persegueix el locutor.

#### **4.2.5. Conclusions**

Revisant les hipòtesis que ens havíem plantejat pel que fa a la modalització díctica, comprovem el que segueix:

- La presència de modalització díctica en els textos no és una qüestió de tot o res, sinó de grau.
- La modalització díctica consistent en marques molt personalitzades, més pròpia de l'oralitat espontània, també es dona en textos formals orals i escrits.

Aquestes dues hipòtesis es confirmen i s'interrelacionen. És cert que hem trobat entre la mostra analitzada un grup de textos molt més marcats d'ícticament que altres, però fins i tot aquests últims acostumen a contenir seqüències molt marcades, tant pel que fa a la presència del subjecte enunciador com pel que fa a les referències explícites als destinataris. Sembla clar, doncs, que, com ja ha esdevingut habitual en l'anàlisi dels tipus de text, també en l'anàlisi de la modalització en algunes ocasions és preferible usar el terme *seqüència* abans que el terme *text*.

Pel que fa al registre, hi ha una tendència a trobar un índex més alt d'ocurrències de presència transparent del subjecte enunciador en els textos informals, o en les seqüències inserides en un text globalment formal que introdueixen un canvi de registre. Hi ha, però, textos formals en què predomina el to personalitzat.

Quant al mode, l'oral tendeix a comportar un major grau de personalització i, sobretot, conté un elevat nombre de referències explícites als destinataris.

També s'ha confirmat que l'aparició de seqüències més personalitzades en els textos respon a unes finalitats concretes, que ja hem anat indicant en les pàgines anteriors, però amb la diferència que en el cas dels experts el canvi de to que suposa la introducció de fragments més personalitzats es troba més controlat pel parlant, és a dir, apareix sotmès a unes intencions generalment identificables, mentre que en el cas dels estudiants hi ha un major grau d'espontaneïtat. Els estudiants personalitzen el text o se'n distancien sense criteris gaire fonamentats.

- Cada patró discursiu comporta un tipus de modalització dística.

Haviem formulat aquesta hipòtesi pensant que podríem establir una diferenciació clara entre textos expositius i textos argumentatius. La realitat, però, és que l'anàlisi de la modalització ens porta a testimoniar que en els gèneres acadèmics el patró dominant és gairebé sempre l'argumentatiu. Fins i tot en els discursos en què el parlant exposa o explica conceptes, allò que domina és l'orientació argumentativa per convèncer els receptors que aquella informació és rellevant, que la interpretació que se'n fa és completa, està ben fonamentada, està ben contrastada. Hi predomina també una orientació argumentativa que apunta cap a la motivació, cap a la captació i el manteniment de l'atenció. Això no impedeix que trobem seqüències en què es percep un esforç de distanciament més marcat que en altres; però, en tot cas, després de l'anàlisi de la mostra, no gosàriem afirmar que es pugui traçar una frontera clara entre patrons argumentatius i patrons expositius pel que fa al grau de modalització dística.

- El plural d'autor és la forma més habitual en el gènere acadèmic escrit (articles, ressenyes, tesis).

Aquesta hipòtesi es confirma en part. És cert que el plural d'autor és la forma d'inscripció de l'emissor que hem trobat amb més freqüència en aquest tipus d'escrits. Però no és l'única. En una mateixa publicació, hem observat articles amb un nombre altíssim d'ocurrències de presència transparent (fins i tot de les formes més marcades, com el pronom fort *jo*), al costat d'articles on s'utilitza el plural d'autor. I entre aquests últims, n'hi ha que barregen diferents tipus d'inscripció (plural d'autor i primera persona del singular, per

exemple). El que sí que sembla confirmar-se és que hi ha una convenció generalment acceptada que aconsella que el subjecte parlant no aparegui de forma marcada en aquests tipus d'escrit. Una convenció que hem pogut comprovar que no tothom respecta, però que en el cas de no ser seguida fa que es justifiqui la forma adoptada o fins i tot que es demanin disculpes.

- Tant les marques que indiquen la presència del locutor com les marques díctiques que fan al·lusió al destinatari són sempre presents en el mode oral, mentre que en l'escrit poden ser inexistents.

Hipòtesi confirmada, amb una matisació: en el mode escrit pot no haver-hi marques explícites, però ja hem indicat com una pregunta retòrica o una afirmació que s'anticipa a unes hipotètiques objeccions, per citar només dos exemples, poden ser al·lusions indirectes al destinatari.

- En la interlocució, els procediments modalitzadors juguen un paper regulador de les relacions que s'estableixen entre els participants. Un ús adequat pot afavorir un clima cordial; en canvi, l'absència d'aquests procediments o un ús inadequat poden promoure tibantors i malentesos.

Es confirma plenament el pes decisiu de la modalització en l'establiment de relacions positives amb els interlocutors i també en la preservació de la imatge de tots els participants en un intercanvi.

### **4.3. La modalització epistèmica**

En els textos en què predomina la funció referencial, és a dir, la transmissió d'una informació, i també en els textos que comuniquen opinions, maneres de veure, el *modus* pot adoptar diferents formes que fan que el missatge es comuniqui amb un grau de certesa molt alt, que s'apunti només com a probable o possible, o que s'acosti a la incertesa o a la improbabilitat. A més, cal considerar qui s'adjudica la responsabilitat de les paraules dites. L'emissor pot assumir l'enunciat i mostrar-se com a avalador directe del contingut; però també se'n pot desvincular i atribuir-lo a altres veus que en són les directament responsables. La modalització epistèmica mostra la relació que s'estableix entre un subjecte i un contingut de pensament.

#### **4.3.1. L'expressió de judicis de certesa**

Com ja hem dit, la lògica tradicional aristotèlica només distingia dos valors veritatius per a cada proposició: vertader o fals. Una proposició com "A l'aula hi ha 25 alumnes" es considera vertadera si el seu contingut es dóna en el món de què parla l'enunciador i falsa si no s'hi dóna. No obstant això, la llengua utilitza els procediments de les anomenades lògiques polivalents, també anomenades modals (López i Morant 2002:1839), i considera que entre la veritat i la falsedat hi ha tota una gamma de matisos ("A l'aula hi deu haver uns 25 alumnes", "En principi, hi haurà 25 alumnes", "Hi podria haver 25 alumnes") perquè pot ser que una proposició no es doni en el món real però sí en algun món possible, ja sigui el de la imaginació, el del futur, etc.

D'altra banda, en la llengua, els matisos alètic (necessitat) i epistèmic (coneixement) gairebé sempre coincideixen. Així, en "Pot ser que



l'examen sigui al juliol", conflueixen l'expressió de la possibilitat ("És possible que l'examen sigui al juliol") i d'un determinat grau de coneixement ("No n'estic del tot segur"). És per això que en aquest treball englobem aquests dos matisos sota la denominació de *modalització epistèmica*.

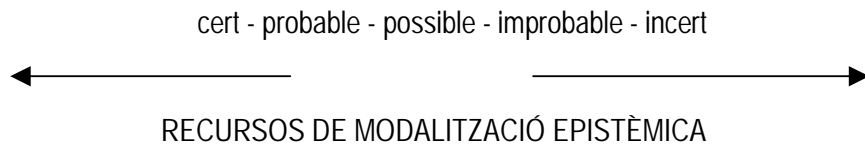
Recordem que, com hem exposat en les pàgines destinades al marc conceptual, Kerbrat-Orecchioni limita el terme *modalitzador* a l'expressió del grau d'adhesió (fort o mitigat) del subjecte parlant respecte al seu enunciat, als elements que impliquen un judici de veritat. És a dir que, si bé aquesta autora reconeix que es tracta d'una decisió un xic arbitrària, la veritat és que redueix la modalització a l'aspecte en el qual ara ens centrem: la modalització epistèmica. Així mateix, entre els professionals de la llengua, és força corrent l'ús d'expressions com ara "Això s'hauria de dir d'una forma més modalitzada", per indicar que un enunciat, o un grup d'enunciats, s'haurien de refer restant-los contundència, esmolant les expressions massa categòriques.

L'expressió lingüística del grau de certesa es mou en un eix que va de la certesa absoluta a la incertesa total. D'una manera general, podem considerar les actituds de l'emissor en emetre judicis de certesa classificant-les en tres grups:

1. El contingut del missatge (el *dictum*) es presenta com a absolutament cert: "És evident que el ritme és un factor important en la llengua escrita".

2. El contingut del missatge es presenta com a cert, però sense subratllar aquesta certesa o necessitat: "El ritme és un factor important en la llengua escrita".
3. El contingut es presenta com a possible o probable, amb tots els matisos intermedis que es troben en l'eix que va de la certesa absoluta a la incertesa total: "Alguns autors consideren que el ritme podria incloure's entre els factors que contribueixen a crear una prosa fluïda".

Els recursos modalitzadors que emfasitzen la necessitat o la certesa d'un enunciat o aquells que l'esmoreeixen es poden situar, doncs, en un eix com aquest, que va de la necessitat o la certesa absolutes a la impossibilitat o la incertesa totals, passant per tot un seguit d'estadis intermedis:



#### **4.3.2. La modalització epistèmica en els gèneres acadèmics**

En els gèneres acadèmics és important poder mesurar no sols la validesa de les afirmacions, sinó la seguretat que se'ls pot atribuir. En un article, un manual, una classe, una conferència, etc., el parlant garanteix la veracitat d'allò que diu i, a més, mostra el grau de certesa amb què ho diu. De vegades, l'adhesió és total i d'altres restringeix el compromís amb la certesa. La persona que llegeix o escolta un gènere acadèmic hauria de poder reconèixer i valorar l'abast de les afirmacions que conté, la seguretat amb què han estat formulades. La

força de les afirmacions en els gèneres acadèmics és especialment rellevant perquè s'hi exposen coneixements que han de ser validats d'una forma precisa. Tant si es tracta de referir-se a les fonts, com d'explicar una teoria, de refutar-la o d'interpretar-la, el subjecte enunciator en el gènere acadèmic adquireix un compromís amb les seves afirmacions. Un compromís que no sempre es pot relacionar amb la veritat, entesa en el sentit de la lògica aristotèlica, però sí amb la pertinència i amb la coherència argumentativa.

Convé destacar també que en els gèneres acadèmics la certesa es relaciona molt de prop amb la qüestió de qui és l'avalador d'allò que es diu, qui se'n fa responsable. De manera que, com altres tipus de modalització, la modalització epistèmica de la qual ara ens ocupem connecta amb la polifonia enunciativa.

Laca (2001:96) es refereix a la funció de les matisacions epistèmiques en el discurs acadèmic. D'entre les funcions a les quals al·ludeix aquesta autora, destaquem les següents:

- Permeten que el parlant digui només allò que pot garantir i restringeixi l'abast de les afirmacions, mostrant el grau de certesa amb què les fa i expressant fins a quin punt i en quin sentit són pertinents.
- Eviten les afirmacions massa generals o categòriques que poden resultar falses amb més facilitat que les atenuades.
- Fan evident la consciència que té la persona responsable del text que no és infal·lible i que qualsevol saber és incert i provisional.

- Reconeixen explícitament la persona que llegeix com a interlocutor o interlocutora que participa activament en el procés de creació de coneixement i, per tant, actuen com a estratègies cooperatives. Amb les matisacions, es convida a la reflexió i el parlant se sotmet al judici dels receptors.

Però Laca fa notar també alguns efectes negatius de l'ús de determinats recursos de modalització epistèmica. Afirma que massa deferència per part del parlant pot projectar una imatge d'inseguretat i donar la idea que les afirmacions són prematures o que el parlant no se sent segur dins la comunitat intel·lectual. Finalment, observa també que, de la mateixa manera que ocorre amb les normes de cortesia, el grau de modalització epistèmica que es considera adequat varia d'una cultura acadèmica a una altra i varia també en funció del rol i de l'estatus de les persones que participen en cada intercanvi.

#### **4.3.3. Recursos modalitzadors per expressar judicis de certesa i per matisar la força de les assercions**

Els recursos modalitzadors per expressar judicis de certesa i per matisar la força dels enunciats, anomenats per alguns autors (Le Querler 1996:71, per exemple) *marcadors de modalitat epistèmica* són molt variats. Poden ser lèxics, morfològics, entonatius i fins i tot gestuals. En l'observació de textos acadèmics, hem identificat deu recursos modalitzadors que expressen l'actitud del parlant en relació amb el grau de certesa que atorga als enunciats i que comentem tot seguit.

### **a) Frases introductòries i verbs modals que afecten la validesa de l'enunciat**

Amb aquest recurs el parlant expressa una qualificació del *dictum* que pot presentar-se com una asseveració que no pot donar lloc a dubtes, o pot apuntar cap a la incertesa i limitar així la intensitat de les paraules dites. Vegem, en primer lloc, exemples en què la modalització reforça la certesa:

***És evident que** aquestes consideracions toquen el moll de l'os de l'objectiu lingüístic que s'han de plantejar totes les escoles.*<sup>150</sup>

***És evident que** quan un alumne ha d'explicar coneixements als altres, ell mateix n'aprèn.*<sup>151</sup>

*Una visita a qualsevol llibreria amb secció infantil i juvenil **evidencia que**, en l'actualitat, l'oferta de llibres de coneixements adreçats a aquest públic és més que abundant.*<sup>152</sup>

***És clar que** un plantejament modern de la classe d'expressió escrita, que incorpori el desenvolupament d'actituds i emocions*

---

<sup>150</sup> MUNAR, F. 1996. "Llengua, currículum i actituds lingüístiques". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 10, p. 97.

<sup>151</sup> VILA, M. 2002. "Estratègies comunicatives de l'explicació oral"., dins VILA, M. (coord.). *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*. Barcelona: Graó, p. 31.

<sup>152</sup> BARÓ, M. 1996. "A la recerca de la informació. Com són i per a què serveixen els llibres de coneixements". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 10, p. 119.

*positives, no pot basar-se en aquesta mena d'interacció, ni en aquesta concepció del saber.*<sup>153</sup>

***No hi ha dubte que l'oralitat d'aquesta poesia [...] condicionava plenament la seva forma i els seus procediments expressius.***<sup>154</sup>

De vegades, aquesta seguretat es comparteix amb els interlocutors als quals es fa participis de les afirmacions del parlant:

***Sabem prou bé que la manca de desig o de curiositat constitueix un filtre inconscient que no deixa passar certs elements, de vegades importants, del missatge.***<sup>155</sup>

O se'ls afalaga expressant la seguretat que han entès el que se'ls explica i que sabran anar més enllà de les propostes estrictes fetes pel parlant. Com en aquest exemple, en què l'autor d'un article, després de suggerir algunes activitats que es poden fer a classe, diu el següent:

***Segur que la perspicàcia de cada lector sabrà trobar-ne moltes més i combinar algunes de les que hem insinuat.***<sup>156</sup>

En aquest últim cas, el judici de certesa no es fa sobre el contingut de

---

<sup>153</sup> CASSANY, D. 1994. "Actituds, emocions i consciència en l'escriptura", dins CAMPS, A. (coord.). *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova, p. 97.

<sup>154</sup> BALLART, P. 1998. *El contorn del poema*. Barcelona: Quaderns Crema, p. 55.

<sup>155</sup> COROMINA, E. 1994. "El llenguatge eficaç", dins CAMPS, A. (coord.). *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova, p. 156.

<sup>156</sup> BEL·LÈS, J. 2001. "Presència del receptor en el text". *Llengua i ús*, núm. 20, p. 57.

l'enunciat sinó sobre la capacitat de comprensió i la intel·ligència dels destinataris. És, doncs, un recurs de cortesia lingüística, però el recurs de modalització epistèmica és el mateix i marca igualment l'èmfasi en la certesa que mostra el parlant sobre allò que afirma.

Hi ha una frase introductòria que podria semblar equiparable a les que acabem de citar, però que hem observat que acostuma a aparèixer amb un valor de concessió que limita l'abast d'allò que es podria implicar. Per tant, el seu valor és una mica diferent, com podem observar en aquests exemples:

***És cert que** arreu d'Europa existeixen organismes de naturalesa diferent i d'àmbits d'actuació diversos que tracten amb informació terminològica, recullen dades bibliogràfiques i dades factogràfiques, i presten serveis terminològics. **Però** fins ara no s'havia assolit encara cap tipus d'acord [...]*<sup>157</sup>

***És cert que** la majoria de les gramàtiques de nivell avançat al·ludeixen a les etiquetes temporals encunyades pel gramàtic veneçolà (Bello), **però** sempre ho fan com a opció paral·lela (i habitualment secundària) a la llista de termes tradicionals.*<sup>158</sup>

El mateix valor de concessió té la introducció *si bé és veritat que*:

---

<sup>157</sup> PUIGGENÉ, A. 2002. "Informació i documentació en terminologia: la xarxa de cooperació europea TDCnet". *Llengua i ús*, núm. 23, p. 37.

<sup>158</sup> BRUCART, J. M.; RIGAU, G. 1997. "Els temps verbals en espanyol i en català: sistemàtica i terminologia", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 12, p. 91.

*Els indígenes de les illes Trobiand, a Indonèsia [...] usaven les paraules sempre a partir de la situació comunicativa i de l'eficàcia que volien que tinguessin els mots. **Si bé és veritat que** tenien poca precisió en l'estructura gramatical, aconseguien en canvi un grau alt d'expressivitat mitjançant metàfores, jocs de paraules, generalitzacions i dobles sentits.*<sup>159</sup>

També amb l'ús de frases introductòries es pot modalitzar els enunciats per reduir-ne la certesa o la necessitat en un eix gradual:

***És probable que** (molts alumnes) *siguin incapaçes de produir espontàniament algunes de les frases anteriors, tot i que puguin analitzar-les i repetir-ne aïlladament les formes.**<sup>160</sup>

*[...] **pot passar que** la presència del jo en el poema no quedi registrada mitjançant cap marca lingüística.*<sup>161</sup>

***Suposo que** us estic demostrant  
què vol dir descripció \  
què vol dir una gramàtica seriosa\*<sup>162</sup>

***Serà difícil que** en el futur pugui abandonar de nou el vell postulat aristotèlic.*<sup>163</sup>

---

<sup>159</sup> BASSOLS, M. 2001. *Les claus de la pragmàtica*. Vic: Eumo, p. 20.

<sup>160</sup> CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. 1993. *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó, p. 353.

<sup>161</sup> BALLART, P. 1998. *El contorn del poema*. Barcelona: Quaderns Crema, p. 173.

<sup>162</sup> Paraules d'un conferenciant.

<sup>163</sup> ORTÍN, M. 1997. "¿Ratio versus oratio? L'interès i els límits dels estudis de retòrica al nou batxillerat i al primer cicle universitari". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 12, p. 73.



## **b) Adverbis o locucions adverbials amb la mateixa funció**

López i Morant (2002:1819) defineixen els *adverbis modals* dient que són aquells que situen la proposició en un determinat món possible. Els adverbis modals epistèmics, com *potser, sens dubte, tal vegada, tal volta, si molt convé, a la millor, probablement, segurament, presumiblement*, etc. tenen la funció de presentar l'enunciat com a més o menys cert, segons aquesta jerarquia:

Sens dubte > segurament > probablement > possiblement

*És aquest un canvi fruit de l'atzar?, o és que els alumnes senzillament s'han fet grans? **Sens dubte** que no, l'actuació de l'adult educador és igualment decisiva en aquesta nova presa de decisió.*<sup>164</sup>

*[...] **segurament** el llenguatge, fins i tot en la seva fase més primordial i inarticulada, no ha conegut cap aplicació més antiga de les seves possibilitats expressives que la del simple crit d'alarma o de dolor.*<sup>165</sup>

*Si tots aquests factors convergeixen en una sola proposta de correcció [...] **presumiblement** ens trobem davant d'una*

---

<sup>164</sup> SERRA, J. 1996. "Ensenyar i aprendre a llegir a l'ESO: La comprensió lectora com a contingut interdisciplinari". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 10, p. 113.

<sup>165</sup> BALLART, P. 1998. *El contorn del poema*. Barcelona: Quaderns Crema, p. 53.

*situació òptima, que és molt improbable que es doni en la realitat.*<sup>166</sup>

**Tal vegada** sigui aquesta la raó per la qual un lector contemporani [...] <sup>167</sup>

*Algun dia **potser** tindrem més coneixença i podrem dir\_*  
*home \*  
**potser** sí que això ja es podria acceptar\_  
*o **potser** no està bé de prohibir això altre /*<sup>168</sup>

Alguns adverbis com *realment, efectivament, en efecte*, poden tenir la funció de confirmar el que s'acaba d'enunciar, de manera que el seu valor no és sempre epistèmic, en la línia dels exemples mencionats fins ara, sinó que sovint actuen com a connectors de represa. Vegem-ho en l'exemple següent:

*Aquí s'aprecia una de les quatre utilitats que Aristòtil atribueix a la retòrica, la capacitat per defensar els contraris [...]*  
**Efectivament**, *Córax ha dissolt la posició del deixeble argumentant el mateix, en sentit contrari.*<sup>169</sup>

---

<sup>166</sup> SOLÀ, J. 1999. "A l'entorn de la norma lèxica: concepte i representació", dins *Normativa i ús de la llengua*. Barcelona: Graó, p. 28.

<sup>167</sup> BALLART, P. 1998. *Op. cit.*, p. 65.

<sup>168</sup> Paraules d'un conferenciant.

<sup>169</sup>LABORDA, X. 1993. *De retòrica. La comunicació persuasiva*. Barcelona: Barcanova, p. 33.

**c) Lèxic marcat que comporta un tret avaluatiu del tipus veritable/fals, cert/incert, possible/impossible**

De vegades és la tria de determinats mots que corresponen a un camp semàntic relacionat amb la certesa o amb la possibilitat allò que modalitza epistèmicament els enunciats. Vegem, com a exemple, la gradació que s'estableix en la tria d'algun d'aquests verbs i perífrasis verbals que apareixen de forma habitual en articles i manuals:

<b>Proximitat a la certesa</b>	<b>Proximitat a la incertesa</b>	<b>Proximitat a la ignorància</b>
saber	sospitar	ignorar
constatar	suposar	no saber
afirmar	tenir la impressió	desconèixer
demostrar	conjecturar	conèixer poques coses
provar	imaginar	no comprendre
palesar	intuir	no entendre
evidenciar	semblar	no poder afirmar
confirmar	no saber del cert	no poder confirmar
assegurar	no creure que + subj.	no poder provar
certificar	dubtar que + subj.	no poder demostrar
garantir	ser possible	tenir dubtes seriosos
estar segur	ser plausible	no tenir proves
estar convençut	no estar segur	no estar gens segur
ser veritat		no poder garantir
ser clar		no poder certificar
no admetre dubtes		
ser indiscutible		
ser innegable		

La mateixa gradació que indiquen aquests verbs existeix en el cas dels adjectius, dels adverbis, dels substantius i de determinades combinacions de mots que mostren quin grau de certesa manifesta el subjecte enunciator.

Observem, per exemple, com l'autor del llibre que citem tot seguit reforça l'afirmació "Les paraules no poden arribar a perdre del tot el seu significat", que es troba implícita en la seva exposició. Notem que ho fa, sobretot, amb la tria dels mots *somniar*, *imaginar* i *possibilitat* disposats en una frase negativa que situa l'afirmació contrària, "Les paraules poden perdre el seu significat", en el món de les coses impossibles:

*Cap dels dos dialogants* (es refereix a Alicia i Humpty Dumpty de l'obra de Carroll *Through the Looking Glass*) **va poder ni tan sols somniar en la possibilitat** que les paraules poguessin arribar, per l'art de la manipulació, a perdre del tot el seu significat, convertides en so sense sentit, en una mena de sorolls abstractes, sense cap referent, com si fossin els mots d'una llengua del tot desconeguda. Aquesta desvinculació, és clar, **ni la van poder imaginar** Alicia i Humpty; **ni tan sols la podem imaginar** nosaltres.<sup>170</sup>

O com resta validesa a les creences d'alguns i es posiciona de manera categòrica en l'antítesi de la idea que acaba d'apuntar:

---

<sup>170</sup> TUSON, J. 1999. *¿Com és que ens entenem? (si és que ens entenem)*. Barcelona: Empúries, p. 12.

*De tant en tant, hi ha qui es despenja amb **subtilitats dubtoses** i diu que les llengües estan fetes perquè la gent ens confonguem; que alguna divinitat entremaliada ens ha atorgat el llenguatge amb la finalitat que els humans no ens entenguem. **Doncs no, senyor.***<sup>171</sup>

El mateix locutor, amb una altra tria de mots, ens explica com la construcció del sentit d'un enunciat només es pot fer quan es troba degudament contextualitzat:

[...]Dagobert és un porc. [...]¿I per què diem que en Dagobert és un porc? *Encara **no ho sabem del cert**, perquè aquesta afirmació tan dura està mancada de context* [...]

<sup>172</sup>

En alguns locutors la refutació d'algunes idees adquireix uns tons intensos que es tradueix en una tria de mots especialment contundents:

*Si em passeu l'analogia, doncs sí, pot dir-se que de Catul endavant, el plural havia deixat de ser còmode i semblava preferible un major personalisme en la tria i expressió del material poètic. Però **fóra irracional ni tan sols suposar** que aquests canvis van produir-se d'un dia a l'altre.*<sup>173</sup>

---

<sup>171</sup> TUSON, J. 1999. *Op. cit.*, p. 14.

<sup>172</sup> TUSON, J. 1999. *Op. cit.*, p. 67.

<sup>173</sup> BALLART, P. 1998. *El contorn del poema*. Barcelona: Quaderns Crema, p. 64.

I també són contundents algunes exposicions en les quals interessa destacar unes idees que es consideren importants, perquè els judicis de valor i els judicis de certesa hi ha moments que es confonen:

*Amb el decret de Nova Planta de València i d'Aragó quedà suprimit **totalment i absoluta, i sense cap mena de concessió**, el sistema fiscal, polític i econòmic d'Aragó i del País Valencià, que fou substituït pels models castellans.*<sup>174</sup>

En general, però, els locutors dosifiquen la força epistèmica dels enunciats i els combinen de forma equilibrada. De manera que en la conclusió d'un treball de recerca, per exemple, podem trobar formulacions de certesa com aquesta:

*L'anàlisi de les dades orals, tot i que ens hem basat en una mostra reduïda, **ens ha permès confirmar** els supòsits de partida d'aquesta investigació.*<sup>175</sup>

Però també podem trobar, al costat d'aquests enunciats que expressen la validesa d'una tesi i la ratifiquen, enunciats més ponderats que serveixen al parlant per traçar els límits de la seva recerca. Notem com, en l'exemple que segueix, el verb *procurar* atenua la força d'un verb orientat cap a la certesa com és *mostrar*:

*Tot i que en aquest treball no hem fet una anàlisi exhaustiva de tots els recursos que els ensenyants fan servir a la primera*

---

<sup>174</sup> MACIÀ, J. [et al.] 1994. *Llengua catalana*. COU. Barcelona: Teide, p. 510.

<sup>175</sup> CROS, A. 1995. *Introducció al discurs acadèmic: anàlisi de les estratègies discursives de la primera classe d'un curs*. Treball de recerca. Departament de Filologia Catalana. Universitat Autònoma de Barcelona, p. 91

*classe, hem procurat mostrar aquells que, malgrat els diferents estils dels professors, apareixen d'una manera més constant en tots els discursos que hem comentat.*<sup>176</sup>

**d) Mots que expressen una gradació pel que fa a la quantitat o a la freqüència**

Parlant de matisacions en el discurs no podem deixar de mencionar els quantitativs, perquè com afirmen Brucart i Rigau (2002:1538) "la quantificació no és pròpiament cardinal, sinó escalar: *molts* expressa una quantitat més alta que *bastants* i més baixa que *tots* en una escala relativa". Tenen especialment un valor modalitzador els elements que aquests autors anomenen *quantificadors de grau*, i dels quals destacarem, en primer lloc, els que posen de relleu la certesa o la incertesa en els punts extrems de l'escala gradual, com *res*, *ningú*, *cap*, o, en el pol oposat, *tot*, *tothom*:

*La panacea contra el nerviosisme no existeix. No hi ha **cap** pastilla, **cap** pregària ni **cap** invocació màgica que tregui el neguit de parlar en públic.*<sup>177</sup>

***Cap** tipus de mesura dels coneixements, **cap** tipus d'avaluació està totalment exempta de subjectivitat.*<sup>178</sup>

---

<sup>176</sup> CROS, A. 1995. *Op. cit.* p. 94.

<sup>177</sup> RUBIO, J.; PUIGPELAT, F. 2000. *Com parlar bé en públic*. Barcelona: Pòrtic, p. 19.

<sup>178</sup> TIÓ, J. 1986. *L'ensenyament del català als no-catalanoparlants*. Vic: Eumo, p. 169.

[...] en **totes** les llengües del món, sense **cap** excepció, trobem aquestes peces pràctiques i essencials que són els noms comuns.<sup>179</sup>

*La nostra gramàtica\_  
descriu **totes** les vocals\_  
**totes**\_  
una per una \*<sup>180</sup>

*Un treball així de sistemàtic\_  
no l'havia fet **ningú** \*<sup>181</sup>

Aquests quantificadors que tenen un valor extrem s'utilitzen de vegades per vehicular pressuposicions que involucren els destinataris. Les pressuposicions, segons Maingueneau (1998:179), són proposicions implícites que es consideren ja acceptades i sobre les quals recolzen els continguts que s'exposen a continuació. Amb paraules de Bassols (1995:32): "Les pressuposicions són tot allò que el parlant s'imagina que comparteix amb l'interlocutor, les evidències". No es basen en cap argumentació, semblen irrefutables, i orienten el discurs fent passar per vàlids uns continguts indemostrats. Ho podem veure en aquest exemple:

***Tothom estarà d'acord que un dels papers essencials de les vetllades poètiques és fer compartir emocions en una situació de***

---

<sup>179</sup> TUSON, J. 1999. *¿Com és que ens entenem? (si és que ens entenem)*. Barcelona: Empúries, p. 15.

<sup>180</sup> Paraules d'un conferenciant.

<sup>181</sup> Paraules d'un conferenciant.



*comunicació poètica optimitzada.*<sup>182</sup>

Però alguns mots, com *pràcticament* o *gairebé*, situats abans d'aquests quantificadors extrems en redueixen lleugerament l'abast:

*A Catalunya, des de l'entrada de l'època moderna, **pràcticament ningú** no ha deixat de sentir, en major o menor grau i freqüència, la qüestió de la llengua [...]*<sup>183</sup>

I existeixen altres quantificadors i mots afins que permeten restringir les generalitzacions. Així, en les citacions de fonts poc definides veiem com la categoria de quantitat adopta una escala gradual:

***Tots els autors han destacat X***

***La immensa majoria d'autors han destacat X***

***La majoria d'autors han destacat X***

***Molts autors han destacat X***

***Un bon nombre d'autors han destacat X***

***Força autors han destacat X.***

***Alguns autors han destacat X***

***Són pocs els autors que han destacat X***

***Gairebé cap autor ha destacat X***

Etc.

Una funció modalitzadora semblant és la que exerceixen alguns adverbis o locucions adverbials: *gens, en absolut, del tot, només, d'allò*

---

<sup>182</sup> GROUPE DE RECHERCHE D'ÉCOUEN. 1996. "Activitats per aprendre a dir poemes", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 10, p. 43.

<sup>183</sup> MARTÍ i CASTELL, J. 1992. *L'ús social de la llengua catalana*. Barcelona: Barcanova, p. 119.

*més*, etc. Observem el pes d'aquests mots en una afirmació com la següent:

*Aquí no hi ha alternativa: és **del tot** impossible un discurs que no signifiqui **res en absolut** [...]*<sup>184</sup>

*A veure\_  
segur que com a text escrit estava molt bé\  
segur\  
Però l'oral\_  
el ritme de l'oral\_  
és **del tot** diferent\  
No és **gens** fàcil\_  
seguir una explicació tan llegida com la que tu has fet* \<sup>185</sup>

***Només** sabent quina és la fonètica bàsica\_  
després pots sistematitzar aquestes coses* \<sup>186</sup>

Un altre aspecte que admet matisacions és la freqüència. També en aquest cas existeix la possibilitat d'expressar-se de forma contundent amb mots com *sempre* o *mai*, que es poden mitigar i esdevenir *gairebé sempre* o *gairebé mai*:

*Els estudiants es passen molts anys estudiant gramàtica, sintaxi o literatura, però **mai** ningú no els ensenya com han de*

---

<sup>184</sup> TUSON, J. 1999. *¿Com és que ens entenem? (si és que ens entenem)*. Barcelona: Empúries, p. 12.

<sup>185</sup> Paraules d'una professora a classe.

<sup>186</sup> Paraules d'un conferenciant.

*parlar davant d'un auditori ni com s'articula un discurs persuasiu.*<sup>187</sup>

*A ser i estar\_*

*Fabra no hi dedica **mai** ni una sola línia \*  
*llevat del diccionari \*<sup>188</sup>

*Com **sempre**, la base de tot el problema rau en la lectura.*<sup>189</sup>

*Els manuals de pragmàtica **gairebé sempre** comencen esmentant Ch. W. Morris, filòsof americà [...]*<sup>190</sup>

O es pot optar per adverbis o locucions adverbials com *sovint, de vegades, en alguns casos, generalment, no sempre* i verbs com *acostumar, soler*.

*Cal precisar també que, **sovint**, els llibres comparteixen característiques de més d'una tipologia [...]*<sup>191</sup>

***Molt sovint**, quan es plantegen treballs interdisciplinaris, se situa la llengua en un lloc subsidiari, d'instrument per vehicular*

---

<sup>187</sup> RUBIO, J.; PUIGPELAT, F. 2000. *Com parlar bé en públic*. Barcelona: Pòrtic, p. 13.

<sup>188</sup> Paraules d'un conferenciant.

<sup>189</sup> LLOPIS, T. 1996. "Apunts per a un curs de poesia a l'ensenyament secundari". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 10, p. 56.

<sup>190</sup> BASSOLS, M. 2001. *Les claus de la pragmàtica*. Vic: Eumo, p.18.

<sup>191</sup> BARÓ, M. 1996. "A la recerca de la informació. Com són i per a què serveixen els llibres de coneixements", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 10, p. 56.

*els continguts que s'elaboren en altres àrees de coneixement.*<sup>192</sup>

**Generalment** s'admet que hi pot haver gèneres discursius que els parlants reconeixen com a argumentatius [...] i, també, que hi pot haver argumentació -o seqüències argumentatives- en d'altres gèneres [...]<sup>193</sup>

[...]Els estudiants **solen** tenir algunes dificultats per precisar la seva intenció argumentativa, per adequar-la a les necessitats del context i per reconèixer la intenció dels altres.<sup>194</sup>

Un altre recurs modalitzador relacionat amb la freqüència que serveix per atenuar el caràcter assertiu dels enunciats és l'ús del verb *poder* acompanyant un infinitiu.<sup>195</sup> Vegem-ho en aquest fragment en el qual s'apleguen diversos recursos que actuen en el mateix sentit: limitar la freqüència i evitar generalitzacions.

[els adolescents] **poden tenir** problemes per saber quina és la tesi que volen defensar [...] Això fa que **de vegades** es produeixi una confusió entre tema problemàtic i tesi [...] **També**

---

<sup>192</sup> BORDONS, G.; CAMPS, A. 1996. "Recerca al batxillerat", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 28, p. 7.

<sup>193</sup> CROS, A. 2002. "L'argumentació oral"., dins VILÀ, M. (coord.): *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*. Barcelona: Graó, p. 67.

<sup>194</sup> CROS, A. 2002. *Op. cit.* p. 66.

<sup>195</sup> Tornarem a referir-nos a aquest recurs en parlar de les perífrasis verbals que expressen possibilitat i probabilitat.

*acostumen a tenir problemes per justificar de manera coherent i completa els seus arguments [...]*<sup>196</sup>

**e) Mots que comporten una restricció vaga**

Hi ha un grup de mots i expressions amb els quals s'amoroseix la rotunditat de les afirmacions, però d'una manera poc definida, una mica boirosa. Quan parlàvem de *tots*, *algun* o *cap* sabíem on situar aquests mots en un eix gradual. En el cas dels mots que ara comentem, això resulta més difícil. Vegem com modalitza el mot *cert* el fragment següent:

*No volem concloure sense reconèixer que la poesia és un dels continguts que, per diverses causes, desperta certa incomoditat en no pocs professors de llengua i literatura.*<sup>197</sup>

Dir que "la poesia desperta certa incomoditat" no té la mateixa força epistèmica que dir "La poesia desperta incomoditat", però més que referir-se a la quantitat, el mot *certa* té el valor d'*una mena de*, és a dir, *cert* i *certa* tenen una funció de restricció indefinida.

Aquest mateix valor de restricció indefinida és el que tenen expressions com *en certa manera*, *d'alguna manera*, *en cert sentit*, *fins a cert punt*, *més aviat*, *bàsicament*, etc. i verbs com *tendir*, que s'utilitzen per relativitzar una afirmació:

---

<sup>196</sup>CROS, A. 2002. *Op. cit.* p. 69.

<sup>197</sup> BARRIENTOS, C. 1996. "Claus per a una didàctica de la poesia", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 10, p. 56.

*Qui decideix des de l'isolament de la seva realitat particular deixar de consagrar les grans festes de la vida pública per donar interès poètic a les petites grans històries del seu món privat, està **d'alguna manera** afrontant a gratcient les conseqüències d'una nova posició de marginalitat, la de l'outsider.<sup>198</sup>*

***Fins a cert punt**, les intencions comunicatives arriben a ser més importants que les paraules.<sup>199</sup>*

*La gent\_  
**tendeix** a pensar que aquesta professió\_  
és més adequada per una noia\<sup>200</sup>*

*En la societat actual es parla **més aviat** de discurs polític, religiós, publicitari, periodístic, científic, jurídic, literari...<sup>201</sup>*

*Els romans feren, **bàsicament**, de transmissors dels coneixements lingüístics grecs.<sup>202</sup>*

I també creiem que té aquest valor de restricció imprecisa el *com* utilitzat per un alumne en un examen oral, equivalent a *en certa*

---

<sup>198</sup> BALLART, P. 1998. *El contorn del poema*. Barcelona: Quaderns Crema, p. 65.

<sup>199</sup> CASSANY, D. 1999. *Construir l'escriptura*. Barcelona: Empúries, p. 21.

<sup>200</sup> Paraules d'una alumna en un examen oral.

<sup>201</sup> BASSOLS, M; TORRENT, A.M. 1996. *Models textuels. Teoria i Pràctica*. Vic: Eumo, p. 17.

<sup>202</sup> SERRANO, S. 1993. *Comunicació, societat i llenguatge*. Barcelona: Empúries, p. 39.

*manera:*

*Jo ja sé que a la gent li costa mobilitzar-se \*  
*però home /*  
*és **com** incomprendible que ni amb la guerra es mobilitzin \*

## **f) Expressions, locucions i frases fetes**

Algunes expressions, locucions i frases fetes tenen també un valor epistèmic. L'ús de *saber de bona font, de bona tinta, de ciència certa, posar les mans al foc, donar per fet, saltar a la vista, no posar en dubte, pujar-hi de peus, posar en quarantena, semblar mentida, qui sap*, etc., poden transmetre diferents graus de certesa i usar-se en el procés de construcció del coneixement, com ocorre en el cas d'aquest professor que fa amb els alumnes a classe un comentari de text dirigit:

*Com sabem que això és una ironia /*  
*Tots ho **doneu per fet** /*  
*sí /*  
*Jo\_*  
*de moment ho **posaria en dubte** \*  
*continuem llegint\_*  
*i a veure què passa \*

O en el cas d'aquests diferents fragments, en els quals els autors vesteixen les seves asseveracions de seguretat vehement o d'incertesa:

[...] **sembla mentida** que una raó de sentit comú tan elemental encara no hagi estat universalment admesa.<sup>203</sup>

**Salta a la vista** que, mentre que la majoria dels escriptors literaris s'han dedicat a reflexionar sobre l'escriptura, la majoria dels científics de l'escriptura no s'ha dedicat a la literatura activa.<sup>204</sup>

**Qui sap** si no ens hem entretingut massa en la presentació de la retòrica [...] <sup>205</sup>

En alguna ocasió no és solament la locució la que comporta un valor de modalització epistèmica, sinó que ens podem trobar amb una combinació de recursos. És així en el cas de l'exemple que segueix, on la locució es troba dins d'una pregunta retòrica que vehicula una assertió encoberta:

**Per quins set sous** haurien de ser precisament les nostres, les úniques regions d'Europa que no poguessin aspirar a agrupar-se en una acció de conjunt?<sup>206</sup>

---

<sup>203</sup> MARÍ, I. 1996. *Plurilingüisme europeu i llengua catalana*. València: Universitat de València, p. 91.

<sup>204</sup> PAGÈS, V. 1998. *Un tramvia anomenat text*. Barcelona: Empúries, p. 74.

<sup>205</sup> SERRANO, S. 1993. *Comunicació, societat i llenguatge*. Barcelona: Empúries, p. 30.

<sup>206</sup> MARÍ, I. 1996. *Op. cit.*, p. 144.



**g) Expressions que introdueixen afirmacions sobre les quals es dubta**

Segons Laca (2001:99), *en teoria* i *en principi* introdueixen afirmacions que tot seguit són posades en dubte o contra les quals es pot argumentar. Efectivament, hem observat nombroses ocurrencies d'aquestes expressions utilitzades amb la funció que assenyala aquesta autora:

*Teòricament n'hi ha prou amb la formació rebuda al Batxillerat per preparar un jove per a la selva d'escrits acadèmics i científics que l'esperen a la universitat, però després la feina és seva [...]*<sup>207</sup>

*Aquests (els llibres de divulgació) en teoria, haurien de permetre recuperar la informació per mitjà de termes clau que remetent a les pàgines corresponents, però no sempre és fàcil de localitzar els termes concrets dins un text [...]*<sup>208</sup>

*Perquè la gramàtica normativa en principi es diu gramàtica però no és ben bé una gramàtica* \<sup>209</sup>

---

<sup>207</sup> CASSANY, D. 1999. *Construir l'escriptura*. Barcelona: Empúries, p. 10.

<sup>208</sup> BARÓ, M. 1996. "A la recerca de la informació. Com són i per a què serveixen els llibres de coneixements", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 10, p. 125.

<sup>209</sup> Paraules d'un conferenciant.

També hem constatat un ús molt freqüent de l'expressió *en principi* en els intercanvis lingüístics quan el locutor vol deixar una porta oberta a possibles eventualitats:

*Els exàmens extraordinaris de final de carrera\_  
en principi\_  
seran el mes de setembre\*

#### **h) Lítotes: expressió d'un concepte per la negació del seu contrari**

La lítote, aquesta figura retòrica que consisteix a no fer explícit tot allò que es vol donar a entendre, o bé a negar el contrari d'allò que es vol afirmar, es pot considerar un procediment de modalització epistèmica, perquè el fet de presentar la informació d'aquesta manera li atorga un to prudent. De vegades, una lítote suggereix que s'ha tingut en compte l'opció contrària i, per tant, permet pensar que les coses podrien ser d'una altra manera. O pressuposa una actitud en l'interlocutor respecte dels fets de què es parla. Però l'actitud que transmet amb més freqüència és la del suggeriment, la de la reserva, la de la moderació reflexiva:

*[...]Humpty Dumpty **no deixava de tenir raó** perquè les paraules poden ser objecte de manipulació i, avalades per un poder qualsevol, per exemple mediàtic, poden arribar a prendre significacions diferents de les habituals i fins i tot imprevisibles.<sup>210</sup>*

---

<sup>210</sup> TUSON, J. 1999. *¿Com és que ens entenem? (si és que ens entenem)*. Barcelona: Empúries, p. 11.

*No deixa de ser una contradicció, per exemple, que l'article 20.3 de la Constitució Espanyola parli de garantir [...] <sup>211</sup>*

**i) Modes verbals i perífrasis verbals que situen l'oració en un pla d'irrealitat**

Gavarró i Laca (2002:2711) tracten de les perífrasis verbals que poden rebre una interpretació epistèmica. En concret, es refereixen a *poder* + infinitiu i *deure* + infinitiu.

*Poder* + infinitiu és una perífrasi que pot expressar possibilitat (modalització epistèmica) i capacitat, habilitat o permís (modalització deòntica). En el cas de la funció epistèmica, que és la que aquí comentem, la funció del verb *poder* és la d'allunyar del pol de la certesa el contingut del verb que segueix a continuació. És una forma de disminuir l'abast del *dictum* i de mostrar que el locutor no es tanca en aquella afirmació, sinó que la presenta com una possibilitat entre moltes altres:

*La resistència a canviar de rutina s'explica per diverses raons. Una d'elles **pot ser** el fet que la rutina que funciona sigui l'única disponible pel contingut que es tracta [...] <sup>212</sup>*

*La literatura, que **es pot definir** com el conjunt de textos pensats per procurar plaer al lector, podria contribuir a*

---

<sup>211</sup> MARÍ, I. 1996. *Plurilingüisme europeu i llengua catalana*. València: Universitat de València, p. 91.

<sup>212</sup> SOLÉ, I. 1987. *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC, p. 132

*l'ensenyament de la llengua d'una manera més plaent, i per tant més eficaç.* <sup>213</sup>

Pel que fa a *deure* + infinitiu, com assenyalen Gavarró i Laca (2002:2712), en tots els dialectes catalans expressa que l'esdeveniment indicat per l'infinitiu és molt probable, i té, per tant, una interpretació epistèmica. Però en un subconjunt dels dialectes catalans, corresponent a la major part del valencià, també pot expressar obligació i aleshores pertany al terreny de la modalització deòntica. La interpretació epistèmica de la perífrasi *deure* + infinitiu correspon a un valor proper al dels adverbis *segurament* o *probablement*:

*Tots vau entendre que era per dilluns /*

*sí /*

*tothom/*

*Bé\_*

*aleshores **devia ser** jo que us ho vaig dir així \*<sup>214</sup>

En les redaccions dels alumnes és molt freqüent trobar frases en futur o en condicional amb la intenció d'expressar la probabilitat:

*No sé molt bé perquè la professió de mestra és majoritàriament femenina. **Serà** perquè les dones són les que sempre s'han cuidat dels nens.*

---

<sup>213</sup> PAGÈS; V: 1998. *Un tramvia anomenat text*. Barcelona: Empúries, p. 194.

<sup>214</sup> Paraules d'una professora a classe.

*Vaig llegir aquest llibre fa molts anys. **Seria** a primer d'EGB, i recordo que em va agradar molt.*

Badia (1994:613) afirma que són calcs del castellà i que és millor desterrar-los, encara que observa que caldria indagar si no apareixen en autors catalans de prestigi. I Pérez Saldanya (2002:2637) cita un parell d'exemples d'obres literàries en què es fa ús del futur amb aquest valor, encara que el considera poc recomanable i defensa l'ús de la perífrasi amb *deure*.

Pel que fa als modes indicatiu i subjuntiu, com ens fa notar Quer (2002:2803) sovint se'ls ha definit dient que corresponien a l'expressió d'allò que correspon a l'estat de les coses en el món real (indicatiu) i de tot allò que té a veure amb estats de coses divergents del món real (subjuntiu). Però la qüestió no és tan simple. No entrarem ara en l'anàlisi d'un tema tan complex i allunyat del nostre propòsit;<sup>215</sup> únicament volem incloure entre els recursos de modalització epistèmica que estem descrivint l'ús del subjuntiu dubitatiu (Quer 2002: 2811 i Pérez Saldanya 1988: 123-165). Es tracta del subjuntiu que expressa que el valor de veritat queda suspès perquè es troba dins l'abast de la negació o de la interrogació. Comparem, per exemple, els dos enunciats següents:

[1] *Crec que aquesta línia d'investigació ens pot ser útil.*

[2] *No crec que aquesta línia d'investigació ens **pugui** ser útil.*

En [1] l'assertió és vista pel parlant com a possible, mentre que [2]

---

<sup>215</sup> Pérez Saldanya s'ocupa del valor semàntic de l'oposició indicatiu vs subjuntiu a *Els sistemes modals d'indicatiu i de subjuntiu*. Barcelona: Institut de Filologia Valenciana i Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1988.

pertany a un context assertiu negat i no té valor de veritat per al subjecte parlant. L'ús de cada un dels modes va lligat, doncs, a interpretacions diferents. La negació i l'ús del subjuntiu allunyen el *dictum* del valor de certesa. Com diu Charaudeau (1992:565) la negació d'una opinió converteix una certesa forta en una certesa feble. És el mateix que passa en algunes interrogacions, com la de l'enunciat següent:

*Creus que ella **hagi pogut** participar en una iniciativa com aquesta?*

En aquest exemple el subjuntiu es troba dins l'abast de la interrogació i el parlant no sols expressa ignorància, sinó que juntament amb la interrogació vol remarcar la incertesa dels fets als quals fa al·lusió la completiva.

Pel que fa al condicional, té un sentit de posterioritat, expressa un procés que només pot ser imaginat i que depèn d'unes condicions hipotètiques. És per això que molts autors (per exemple, Charaudeau 1992:463) li atribueixen un valor de *futur imaginat* o *futur hipotètic*. Per tant, com a procediment de modalització epistèmica orienta els enunciats cap a l'expressió d'afirmacions no confirmades, cap a l'atenuació de la certesa. Pérez Saldanya (2002:2644) es refereix també a aquest valor del condicional i assenyala que sovint es tracta d'informacions d'altri no del tot confirmades o assumides. En veiem una mostra en aquests fragments:

*Tothom ho sap i és profecia: els textos fundacionals estan condemnats a ser objecte d'apropriacions interessades i de simplificacions sensacionals. Lingüística i poètica no és*

*l'excepció. Així, abunden els lectors que entenen que la frase de Jakobson equival a la desaparició de la literatura, que **estaria** destinada a ser engolida per la voraç lingüística. En altres paraules, la literatura **deixaria** de ser un conjunt vague de genis i obres sublimes, i **podria** ser disseccionada a la taula d'operacions i reduïda, finalment, a fórmules científiques.*<sup>216</sup>

*Scardamalia i Bereiter (1987) plantegen un model que distingeix dues maneres diferents d'acostar-se a la resolució dels problemes d'escriptura i que afegeix matisos a la metàfora de Hayes i Flower. Per aquests darrers l'escriptura és sempre un mitjà no tan sols d'expressió de pensament, sinó també de creació de pensament. És a dir, atorguen a l'escriptura un caràcter epistèmic que li **seria** inherent.*<sup>217</sup>

També és molt freqüent en els textos acadèmics l'ús de condicionals amb verbs de llengua o de pensament. Utilitzant aquests verbs en condicional, en lloc de fer-ho amb indicatiu, els parlants expressen afirmacions de manera matisada:

***Podríem definir*** la identitat com el concepte alhora estable i dinàmic que té cadascú –o cada col·lectiu– de si mateix, com a resultat de les relacions que ha mantingut amb els altres.<sup>218</sup>

---

<sup>216</sup> PAGÈS, V. 1998. *Un tramvia anomenat text*. Barcelona: Empúries, p. 137.

<sup>217</sup> GUASCH, O. 2001. *L'escriptura en segones llengües*. Barcelona: Graó, p. 12.

<sup>218</sup> MARÍ, I. 1996. *Plurilingüisme europeu i llengua catalana*. València: Universitat de València, p. 19.

I també trobem nombroses ocurrencies de condicionals que expressen les intencions del parlant en escriure un article o en presentar una obra. El parlant mostra així que no té plena certesa de l'acompliment d'aquests propòsits:

*En aquestes pàgines voldríem fer-vos arribar les nostres inquietuds sobre el tema, les nostres reflexions i les línies bàsiques del nostre resultat final.*<sup>219</sup>

#### **j) Trets relacionats amb la veu i amb la comunicació gestual**

En els discursos orals, a més dels procediments analitzats fins ara, el parlant disposa de la veu i dels elements de comunicació no verbal per expressar l'actitud que adopta enfront de la certesa del *dictum*. Amb recursos fònics com la velocitat elocutiva, les pauses, l'articulació, la intensitat i l'entonació, el locutor pot transmetre seguretat i convenciment respecte a la certesa dels continguts que exposa, pot mostrar-se dubtós i vacil·lant, o pot expressar una actitud continguda, reservada o prudent.

De la mateixa manera, tenint en compte que discursos orals com classes i conferències són situacions en què s'estableix una comunicació cara a cara, els components de comunicació no verbal, com els gestos, l'actitud corporal, l'expressió de la cara o la mirada acompanyen el missatge oral i poden tenir un poder modalitzador.

Tots els elements paralingüístics poden actuar reforçant algun dels procediments que hem analitzat amb anterioritat o poden tenir un

---

<sup>219</sup> DEVÍS, A.; SENDRA, J. 2000. "Un model de comentari de textos per al batxillerat", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* núm. 22, p. 57.



efecte modalitzador autònom. Així, frases introductòries amb valor epistèmic com *És segur que...* poden emfasitzar-se en el discurs oral amb una articulació marcada i una pujada d'intensitat i poden acompanyar-se d'aquest tipus de gestos anomenats *batutes* (Forgas i Herrera 2001: 293) que serveixen per conduir i regular el ritme del discurs oral. Però també es poden donar casos com el d'un alumne que reacciona a una pregunta d'una professora aixecant lleugerament les espatlles per expressar desconeixement i només uns segons més tard afegeix: *No ho sé*. En aquest cas, doncs, el gest té un valor expressiu que pot arribar a substituir les paraules.

Transcrivim tot seguit un exemple en què un conferenciant subratlla amb un to de rotunditat el seu enunciat, en especial les paraules marcades amb negreta, i ho fa amb una pausa significativa, una pujada de volum i un cim tonal agut que emfasitzen aquest element destacat. Al mateix temps, marca l'èmfasi amb un lleuger moviment del cap i un gest del braç que subratlla l'afirmació:

*Per fer una gramàtica aplicada a una llengua\_*  
***no tens més remei\_***  
*que conèixer tot això \*

Prieto (2002:415) remarca la diferència entonativa que hi ha entre una declarativa neutra i una declarativa emfàtica, i mostra que les oracions emfàtiques presenten una major quantitat d'accents tonals i aquests solen ser més prominents.

En el quadre que segueix a continuació presentem de forma esquemàtica aquest conjunt de procediments de modalització epistèmica que acabem de descriure.

<b>Recursos modalitzadors per expressar judicis de certesa i per matisar la força de les assercions</b>		
	<b>Per presentar el contingut com a absolutament cert</b>	<b>Per presentar el contingut com a possible o probable</b>
	<b>Exemples</b>	<b>Exemples</b>
<b>Frases introductòries i verbs modals que afecten la validesa de l'enunciat</b>	<b>És evident que</b> quan un alumne ha d'explicar coneixements als altres, ell mateix n'aprèn.	<b>Suposo que</b> us estic demostrant_ què vol dir descripció \ què vol dir una gramàtica seriosa
<b>Adverbis o locucions adverbials amb la mateixa funció</b>	Aquest programa ha de partir <b>necessàriament</b> d'un inventari de textos poètics significatius.	<b>Tal vegada</b> sigui aquesta la raó.
<b>Lèxic marcat que comporta un tret avaluatiu del tipus veritable/fals, cert/incert, possible/impossible.</b>	Aquests estudis <b>han confirmat amb exactitud</b> el nivell de comprensió lectora.	Hi ha <b>la possibilitat</b> que aquestes pràctiques afavoreixin la comprensió lectora.
<b>Mots que expressen una gradació pel que fa a la quantitat i a la freqüència.</b>	Com <b>sempre</b> , la base de tot el problema rau en la lectura.	<b>Sovint</b> , els llibres comparteixen característiques de més d'una tipologia.
<b>Mots que comporten una restricció vaga .</b>		<b>Fins a cert punt</b> , les intencions comunicatives arriben a ser més importants que les paraules.
<b>Expressions, locucions i frases fetes</b>	<b>Hi podeu pujar de peus.</b>	Jo_ de moment <b>ho posaria en dubte</b> \
<b>Expressions que introdueixen afirmacions sobre les quals es dubta</b>		<b>Teòricament</b> n'hi ha prou amb la formació rebuda al Batxillerat.
<b>Lítotes: presentació de la informació en forma negativa</b>		<b>No deixa de cridar l'atenció que...</b>
<b>Modes verbals i perífrasis verbals que situen l'oració en un pla d'irrealitat</b>		No crec que aquesta teoria ens <b>pugui</b> ser útil.
<b>Trets relacionats amb l'emissió de la veu i amb la comunicació no verbal</b>	Èmfasi expressiu. Gestos que expressen contundència.	Entonació dubitativa. Gestos que expressen vacil·lació o ignorància.

#### 4.3.4. La modalització epistèmica en el discurs citat

Aquests mateixos procediments de modalització epistèmica actuen com a manifestació d'un judici del parlant sobre la veritat dels continguts dels enunciats que cita. És a dir, que quan el locutor introdueix altres veus en el discurs, les pot fer seves i assumir-ne el contingut o pot negar-ne la validesa. Si el discurs citat s'introdueix amb un verb *dicendi*, un verb de dicció, la tria del verb pot modalitzar l'enunciat que se cita i ho pot fer en diversos graus. Així, un verb com *pretendre* significa, en determinats contextos, que algú vol que quelcom sigui reconegut com a cert i, alhora, pot significar que la persona que cita no comparteix aquest punt de vista. Vegem aquesta afirmació:

*La gramàtica tradicional\_  
pretenia ensenyar llengua\_  
sense tenir en compte molts\_  
però molts aspectes comunicatius que són essencials* <sup>220</sup>

En aquest exemple creiem que el verb *pretendre* transmet: 1) Que la gramàtica tradicional tenia com a objectiu ensenyar llengua sense tenir en compte molts aspectes comunicatius essencials. 2) Que la gramàtica tradicional considerava cert que es podia ensenyar llengua sense tenir en compte els aspectes comunicatius. 3) Que la professora que formula aquest enunciat no creu que sigui cert que es pugui ensenyar llengua sense tenir en compte els aspectes comunicatius.

---

<sup>220</sup> Paraules d'una professora a classe.

Una construcció com la que segueix marca una distància mitjana:

***Si creiem** el que diu Adam\_  
sobre l'esquema que segueixen els textos descriptius [...]*<sup>221</sup>

Mentre que verbs com *demostrar, confirmar, fer notar*, etc. i comentaris afegits com *definició precisa, idea exacta, visió encertada*, etc., pressuposen un judici de veritat. Vegem com l'autora d'aquest escrit reconeix com a vàlida la citació que introdueix en el seu text:

*La definició de Bernárdez (1982), reformulada per Castellà (1992:50), ens **dóna una idea prou precisa** de què és un text.*<sup>222</sup>

I vegem, en canvi, com un altre autor dubta de la veritat d'una teoria a la qual es refereix:

*Whorf **va anar massa lluny**: una llengua (qualsevol llengua) fa possible a tots els humans, i sense distinció, l'ordenació del món, la reducció dels objectes a categories d'objectes. És el poder del llenguatge, que tantes vegades ha estat esmentat. Però **és molt dubtós** que l'estructura de la llengua nadiua (dic l'estructura; no pas la consciència de posseir una llengua que cohesiona una comunitat de parlants) **sigui** la responsable última d'uns trets idiosincràtics que ens **farien** diferents a d'altres comunitats humanes quant a la visió del món; **és molt***

---

<sup>221</sup> Paraules d'una professora a classe.

<sup>222</sup> COSTA, A. 1998 "La situació d'enunciació"., dins CONCA, M. [et al.]: *Text i Gramàtica. Teoria i pràctica de la competència discursiva*. Barcelona: Teide, p.3.

***dubtós*** que les organitzacions matriarcal i patriarcal ***recolzin*** en diferències lingüístiques. I més encara: la hipòtesi whorfiana ens ***portaria*** a entendre la història i la lluita de classes com el resultat d'enfrontaments bàsicament lingüístics, cosa que ***sembla, òbviament, molt allunyada de les interpretacions més creïbles, basades en els factors econòmics.***<sup>223</sup>

#### **4.3.5. Conclusions**

Per concloure aquesta aproximació a la modalització epistèmica, passem a comprovar la validesa de les hipòtesis de partida.

Pel que fa a la hipòtesi que mantenia que la modalització epistèmica és una forma d'argumentació, de vegades encoberta, no sols es confirma, sinó que sembla clar que hi ha una relació estreta entre seqüències argumentatives i modalització epistèmica, en el sentit que l'argumentació comporta la defensa d'una tesi, defensa que es du a terme amb l'establiment d'unes relacions entre les raons o els arguments que té un valor epistèmic que l'argumentador vol fer compartir als destinataris. En el transcurs d'una argumentació, acostumem a trobar seqüències en què l'emissor es mostra rotund, afirmacions a les quals s'adhereix de forma decidida. I les seqüències argumentatives es troben inserides en gairebé tots els gèneres acadèmics: explicacions a classe, conferències, obres de divulgació, etc., com hem pogut observar en els exemples que hem anat aportant. D'altra banda, però, els "experts", encara que es mostrin categòrics en algunes ocasions, solen equilibrar el discurs amb afirmacions atenuades, com també hem pogut observar.

---

<sup>223</sup> TUSON, J. 1986. *El luxe del llenguatge*. Barcelona: Empúries, p. 63.

Sembla clar que l'ús que fan dels recursos de modalització epistèmica els conferenciants, professors i, en general, totes aquelles persones que podríem qualificar d'"expertes", és diferent de l'ús que en fan els estudiants. Encara que l'objectiu d'aquesta tesi no ha estat fer un estudi comparatiu entre l'ús dels recursos modalitzadors que fan aquests dos col·lectius, sinó més aviat descriure aquests recursos i posar exemples de les diferents categories, creiem que podem confirmar la hipòtesi gràcies a les nostres observacions continuades de redaccions, exposicions orals i treballs d'alumnes universitaris. I, d'una manera més específica, mitjançant l'experiència feta amb aquests mateixos alumnes durant tres cursos successius, consistent a demanar-los de resumir una exposició oral per comprovar fins a quin punt són sensibles a les matisacions en el grau de certesa que fa el ponent en aquesta exposició.<sup>224</sup> En els resums que fan d'aquesta exposició una bona part dels alumnes, es converteixen les afirmacions prudents i matisades del discurs d'origen en asseveracions rotundes. Creiem que aquesta diferència en l'ús i en la percepció dels judicis epistèmics deriva de la relació asimètrica que existeix entre les funcions d'estudiants i professors. En efecte, en el context acadèmic a cada col·lectiu li corresponen unes responsabilitats. Al professorat se li reconeixen uns coneixements i té assignada la comesa de transmetre'ls. L'alumnat, per la seva banda, es va apropant a aquests coneixements, els construeix amb ajuda dels docents. És lògic, per tant, que sigui sobretot el professorat el que determina el grau de certesa que cal atribuir a cada seqüència i a cada enunciat amb què configura el seu discurs. Podríem dir que aquesta validació dels enunciats és consubstancial al rol d'ensenyant, la qual cosa no vol

---

<sup>224</sup> Vegeu aquesta experiència explicada amb més detall a GRAU, M. 2002. "La modalització", dins VILA, M. (coord.): *Didàctica de la llengua oral formal*. Barcelona: Graó, p. 173-182.

pas dir que els discursos de l'alumnat es mantinguin al marge d'aquests procediments de validació. Ocorre, senzillament, que els seus discursos tenen un estatus menys definit: de vegades reproduïxen mimèticament el grau de certesa dels discursos dels docents i d'altres, com hem dit, són poc sensibles als procediments de modalització epistèmica continguts en els discursos que se'ls transmeten.

Quant a la hipòtesi que establia una relació entre modalització epistèmica i planificació del discurs, es percep efectivament un major control del compromís epistèmic del parlant en discursos escrits, com articles, obres de divulgació o ressenyes publicades, que en discursos orals com classes o conferències. Els primers acostumen a sotmetre's a revisions que permeten matisar i atenuar algunes asseveracions que en el discurs oral, encara que sigui planificat, sorgeixen amb un cert grau d'espontaneïtat. D'altra banda, en l'oral la veu i els elements de comunicació no verbal són decisius en la transmissió de seguretat i molt reveladors de l'actitud del parlant respecte a la certesa dels continguts que transmet; però també aquests recursos apareixen més controlats en els discursos planificats i en els discursos emesos per "experts". De manera general, doncs, com més planificats són els textos, més elevat és el control del grau de contundència amb què es formulen els enunciats.

I, finalment, pel que fa a les valoracions de certesa en relació amb la intertextualitat, es fa evident que el recurs a altres fonts, les citacions directes o indirectes, no es fan mai d'una manera neutra. L'actitud de qui fa la citació és determinant i es mostra de vegades de forma explícita amb l'ús de determinats verbs introductoris i d'altres,

analitzant el conjunt del discurs i establint relacions entre els enunciatls del parlant i les veus que invoca.



#### 4.4. La modalització deòntica

Passem ara a considerar els enunciats en els quals es manifesten valoracions d'obligació, referències al deure. De manera general, examinarem els recursos de modalització que situen el contingut d'un enunciat en l'ordre de les coses sotmeses a una regla social o moral, a un ideal individual o col·lectiu. Les marques de modalització deòntica expressen allò que el parlant creu que cal fer, ja sigui perquè s'imposa a si mateix una obligació:

***Haig d'acabar la tesi aquest any.***

ja sigui perquè assumeix una obligació que prové d'una instància superior:

***El nou pla d'estudis m'obliga a introduir canvis en l'assignatura.***

Amb la modalització deòntica s'expressa també tot allò que el parlant considera una obligació atribuïble al col·lectiu del qual forma part:

***Cal que els professors ens reciclem periòdicament.***

I són igualment recursos de modalització deòntica els enunciats amb què el parlant exigeix alguna cosa a uns destinataris sobre els quals exerceix algun tipus d'autoritat:

***Hauríeu de fer aquests exercicis per dimecres que ve.***

#### 4.4.1. L'expressió de judicis d'obligació, d'autorització

Així com la modalització epistèmica consisteix en la formulació de judicis de certesa, la modalització deòntica comunica judicis d'obligació, de compromís, de respecte o de submissió a un deure. És, doncs, un tipus de modalització a través de la qual el parlant acostuma a expressar una manera d'entendre les normes que han de regular les relacions entre les persones i els criteris pels quals s'han de regir les seves actuacions.

Existeixen alguns punts de contacte entre la modalització deòntica i l'epistèmica. En la llengua hi ha verbs modals com *haver de* i *poder* que permeten tant una interpretació epistèmica com deòntica. Quer (2002:2805) diu: "els verbs modals *haver de* i *poder* permeten tant una interpretació epistèmica com deòntica: la lectura rellevant dependrà bàsicament del context on apareguin, segons que els mons possibles on les oracions s'avaluïn vinguin determinats o bé pel coneixement o les creences del parlant o bé per alguna norma o ideal implícit". Certament. Considerem aquests enunciats:

- [1] *A aquesta hora **han d'haver acabat** la reunió.*
- [2] *A aquesta hora ja **poden haver acabat** la reunió.*
- [3] ***Han de fer** la reunió abans d'acabar el curs.*
- [4] ***Poden fer** la reunió el dia que vulguin.*

Veiem que els enunciats [1] i [2] expressen un estat de coses probable o possible, de manera que el parlant formula un judici epistèmic. Els enunciats [3] i [4], en canvi, mostren un estat de coses que són necessàries o possibles d'acord amb algun tipus de norma o de llei, de manera que constitueixen exemples de modalització deòntica.

També existeixen punts de contacte amb la modalització dística, atès que la modalització deontica en molts casos implica directament els destinataris; ara bé, en el cas concret de la modalització deontica, l'apel·lació als interlocutors es fa per aconsellar-los, per fer-los suggeriments, retrets, per prohibir-los alguna cosa, o per autoritzar-ne alguna altra. És a dir, els enunciats deontics es relacionen molt estretament amb els anomenats *actes directius*, que guien o modifiquen la conducta dels destinataris. Direm, doncs, que en un text la modalització dística mostra la presència dels destinataris, si aquests es fan presents en el text mitjançant alguna de les formes que hem descrit en pàgines anteriors. Si, a més, el parlant comunica als destinataris quina és la seva obligació, què és el que han de fer o deixar de fer, entrem en el terreny més específic de la modalització deontica.

#### **4.4.2. Els criteris de prohibició, autorització i obligació en els textos acadèmics**

Els centres d'ensenyament són institucions que depenen de diferents organismes polítics i socials. Les activitats relacionades amb l'ensenyament i la investigació s'emmarquen en un context científic i professional. I alhora, en les institucions docents conviuen i interaccionen persones que pertanyen a estatus diferents: professors i alumnes, bàsicament. Totes aquestes circumstàncies fan que en els gèneres acadèmics es constati l'existència d'enunciats que palesen valors deontics, ja que, d'una banda, en l'àmbit on es produeixen, com en qualsevol altra organització social, s'estableixen normes que regulen el funcionament dels centres, i de l'altra, els diferents

col·lectius tenen unes obligacions i se sotmeten a unes pautes que regulen la convivència.

D'entre les diverses funcions de la modalització deontica en el discurs acadèmic hem identificat les següents:

- Expressar les obligacions genèriques que tenen les institucions educatives:

*L'escola, en el sentit ampli que abasta tot el sistema educatiu, **ha d'actuar** com un organisme viu capaç d'integrar les novetats que se li presenten i les **ha d'incorporar** per transformar-les en eines que li serveixin per millorar el rendiment dels seus alumnes amb capacitat de dinamisme, de reflexió, d'adaptació i de renovació.<sup>225</sup>*

- Expressar el conjunt de normes explícites i detallades que regulen determinades actuacions, com les proves d'accés a la universitat, el procés de matriculació o altres d'equivalents:

*(En la prova de Comentari de text) El resum del contingut **ha de tenir** una extensió més petita que la del text (unes 150 paraules). **Ha de contenir** la informació fonamental del text, sense que se'n reproduïxi cap fragment (**s'ha d'escriure** amb paraules pròpies de l'alumne, encara que **es pot citar**, entre cometes, si es creu imprescindible, alguna frase o paraula del text). **S'ha de fer** en forma de redacció [...]. **No s'admeten***

---

<sup>225</sup> VILA, N. 2001. "Que el llegir no ens faci perdre l'escriure, o l'assumpció dels canvis que vénen", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, n. 25, p. 98.

*abreviatures en la redacció. El registre que **cal fer servir** és l'estàndard [...]*<sup>226</sup>

*Durant el primer curs **us heu de matricular obligatòriament** d'un mínim de 60 crèdits, i **mai podreu cursar més de 90 crèdits anuals.** [...]*

*Abans de matricular-vos d'assignatures noves, **cal que us matriculeu** de les assignatures no superades. [...]*<sup>227</sup>

- Referir-se a les obligacions que tenen els professors en relació amb els alumnes. Són obligacions que solen considerar-se inherents a la pràctica professional, que es refereixen no sols a la realització de determinades tasques, sinó a l'adequació d'aquestes tasques a les necessitats de l'alumnat, als objectius proposats i a tot un conjunt de paràmetres del context on es du a terme el procés d'ensenyament i aprenentatge:

*Triar l'eix cronològic a l'hora de programar els aprenentatges literaris ha estat una opció agosarada durant algun temps, quan és un eix que **cal considerar** seriosament, tot i que alhora també **cal replantejar** alguns dels antics mètodes que convertien aquesta manera d'organitzar els continguts literaris en una memorització de dades [...]*

*Una programació basada en aquest eix **ha d'ensenyar** una*

---

<sup>226</sup> CASANELLAS, P. [et al.]. 1996. *El comentari de text en les proves d'aptitud per a l'accés a la Universitat*. Barcelona: Columna, p. 11.

<sup>227</sup> Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació: *La guia de l'estudiant* 2001-2002.

*sèrie de procediments [...]*<sup>228</sup>

- Esmentar les obligacions que tenen les persones que es dediquen a tasques intel·lectuals i de recerca pel que fa a la forma d'abordar els problemes, de considerar les teories existents, de seguir un procés coherent, de citar les fonts consultades, de fer un plantejament correcte de noves propostes, etc.:

**Cal tenir també presents** algunes de les més recents aportacions de la sociologia de l'educació i la pedagogia [...] [...] **no podem parlar** d'ús descontextualitzat de la llengua en referir-nos a l'escripta sinó que, ben al contrari, **cal considerar el concepte de context en la seva complexitat.**<sup>229</sup>

- Prescriure allò que una determinada disciplina considera establert, instituït:

[...] hi ha certs tipus d'oracions que **requereixen** una divisió **gairebé obligatòria** en unitats tonals. Els membres d'una enumeració, per exemple, **han de constituir** unitats tonals autònomes; i el mateix passa amb les aposicions, incisos, vocatius, així com amb les dislocacions a la dreta o a l'esquerra i la major part d'oracions subordinades. La divisió **és opcional**,

---

<sup>228</sup> LLUCH, G. 2001. "La programació dels aprenentatges literaris", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 25, p. 12.

<sup>229</sup> CAMPS, A. 1994. *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova, p. 12 i 18.

*en canvi, entre subjectes i predicats, o entre verbs i complements adjunts.*<sup>230</sup>

- Expressar l'autoritat del professorat, una autoritat reconeguda de forma institucional, que pot aparèixer "narrada" en els textos on no hi ha interacció, o en forma d'interpel·lacions directes als estudiants en les classes presencials o en els textos escrits que els proposen exercicis o activitats diverses:

*[...] ja que **exigim** a l'alumnat que resolga el "problema" del text que té al davant [...]*<sup>231</sup>

**Mireu** \  
*aquest text*

***l'acabeu de llegir a casa***

***i busqueu tots els arguments que ha fet servir l'autora***  
***per defensar la tesi*** \

*Entesos* /<sup>232</sup>

***Llegiu en veu alta els textos següents. Trobeu-hi després mostres dels diferents recursos expressius utilitzats per la llengua parlada. Feu-ne llistes.***<sup>233</sup>

---

<sup>230</sup> PRIETO, P. 2002. "Entonació", dins SOLÀ, J. (dir.): *Gramàtica del Català Contemporani*, vol. 1. Barcelona: Empúries, p. 397.

<sup>231</sup> LÓPEZ i RÍO, J. 2001. "I com es redacta un comentari de textos? Una breu reflexió", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm.25, p. 101.

<sup>232</sup> Paraules d'una professora a classe.

<sup>233</sup> COROMINA, E. 1984. *Pràctiques d'expressió i comunicació*. Vic: Eumo, p. 11.

- Referir-se a les normes que han de regular la convivència en els centres d'ensenyament:

*El treball compartit, fet en petit grup, té l'incentiu del contacte viu amb un altre que és com jo, i la nostra manera d'entendre'ns és molt més lleugera i divertida. **Posem-hi** condicions, **posem-hi** normes, perquè el treball realment ho sigui [...]*<sup>234</sup>

- Expressar com han de ser les coses en un marc que transcendeix l'àmbit acadèmic per abastar una dimensió social. Referir-se al comportament que, segons el parlant, ens correspon com a ciutadans:

*L'educació, com a dret inalienable de tota la ciutadania, és el mitjà més potent de què disposa la societat per superar els dèficits socials existents per motius econòmics o culturals. Dret que **s'ha de traduir** en mesures que possibilitin l'escolarització des del naixement mateix fins a l'edat d'ingressar en el món laboral [...]*<sup>235</sup>

*En un moment que es podria qualificar de creixement d'una nova oralitat [...] és urgent disposar d'instruments que ens permetin abordar l'ensenyament reflexiu de la llengua oral [...]*

---

<sup>234</sup> CATALÀ, M. 2001. "Estratègies d'atenció a la diversitat dins de l'aula", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm.25, p. 44.

<sup>235</sup> Editorial de la revista *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* núm. 29: "Un nou model ideològic: sobre la Llei de qualitat de l'educació", p. 5.



*Les possibilitats que tenen els joves d'esdevenir ciutadans crítics i alhora participatius **ens ho exigeixen.***<sup>236</sup>

Naturalment la llista no és exhaustiva, però creiem que resulta suficient per mostrar que les valoracions deontiques són molt freqüents en els textos acadèmics i que responen a motivacions força diferents. Aquesta diversitat de motivacions ocasiona que els enunciats adoptin diferents formes d'expressió. Algunes vegades l'obligació apareix expressada de forma clara i directa, mentre que en altres moments, es comunica amb formes més matisades, s'acompanya d'un raonament que la justifica o fins i tot s'emmascara i es vehicula a través d'un acte de parla indirecte.

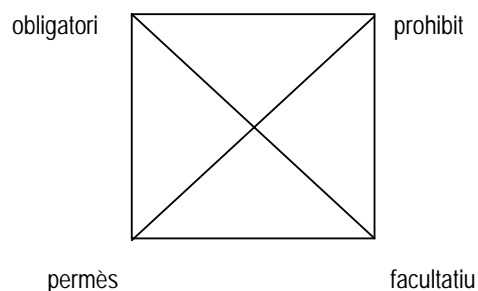
En les pàgines següents ens proposem descriure alguns procediments de modalització deontica, classificant-los segons el grau d'intensitat amb què expressen l'obligació.

#### **4.4.3. Recursos modalitzadors per manifestar l'obligació i per expressar diversos graus d'imposició**

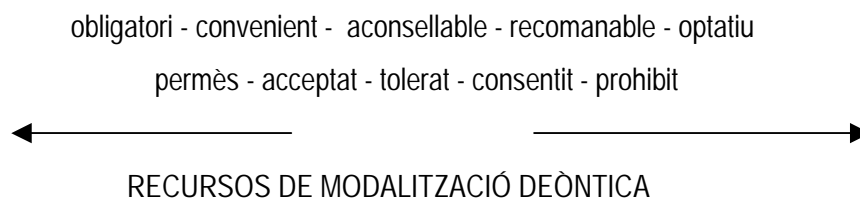
Recordem que les modalitats lògiques recollien el concepte de modalitat deontica per expressar les nocions d'*obligatori*, *optatiu*, *permès* i *prohibit*, d'acord amb aquest esquema:

---

<sup>236</sup> CAMPS, A. 2002. "La llengua oral formal objecte d'ensenyament", dins VILÀ, M. (coord.): *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*. Barcelona: Graó, p. 9.



Ara bé, en el llenguatge no sols és possible fer referència a aquestes nocions extremes, sinó que es pot recórrer a formes atenuades d'expressar l'obligació, algunes de les quals representem en aquest eix:



En els exemples que hem citat en referir-nos a les funcions de la modalització deòntica en el discurs acadèmic, hem vist que el parlant pot comunicar l'obligatorietat o la prohibició en unes circumstàncies en què les normes regulen una actuació generalment acceptada i que les persones han de seguir per aconseguir un objectiu: matricular-se, passar unes proves, etc. Però pot també comunicar una visió de com han de ser les coses que sigui controvertida o que el mateix parlant vegi sotmesa a unes condicions que li resten contundència: seguir una determinada metodologia, assumir una teoria, solidaritzar-se amb un corrent de pensament, etc. D'altra banda, hi ha situacions, com les classes, en què el parlant ha de fer ús de la seva autoritat de forma equilibrada. Cros (2003:75) dedueix de les seves observacions

que un excés d'autoritat o l'autoritat exercida d'una forma impositiva poden provocar en els alumnes una actitud de refús que es gira contra la persona del professor i contra la matèria que han d'aprendre.

De les nostres observacions en un corpus de textos acadèmics, orals i escrits, se'n desprèn l'existència d'un conjunt de procediments (sobretot gramaticals i lèxics) que expressen les valoracions deontiques de manera directa i d'un altre conjunt de procediments que les expressen de forma atenuada. Descrivim, en primer lloc, els procediments directes:

**a) Ús de verbs modals: *caldre, haver de, poder***

L'obligació s'expressa en català amb el verb *caldre*, un verb defectiu, impersonal, semànticament modal. El fet de tenir un format impersonal fa que, en certa manera, en l'ús d'aquest verb quedi difuminat el subjecte responsable de la formulació d'obligació. De fet, en les formes més habituals, *cal* o *cal que*, hi ha implícit un subjecte que assumeix aquella asserció, és a dir, hi ha implícit un *jo crec que cal, jo penso que cal*, però no apareix a la superfície. Ho podem veure en el fragment següent, en què els autors exposen les obligacions que, segons ells, corresponen a una persona que parla en públic, però sense cap element que mostri la presència dels subjectes que s'adjudiquen aquesta opinió sobre com s'han de fer les coses; una opinió sobre les obligacions d'un orador, que potser un altre enunciator podria haver formulat de manera diferent:

*És important atendre bé el públic (en un col·loqui) i tenir una visió positiva de les preguntes (no pensar que són paranys o*

*exàmens). Cal pensar en positiu [...]. Cal ser honest. Si no es coneix una resposta, cal reconèixer-ho [...]*<sup>237</sup>

L'ocultació del subjecte responsable fa que els enunciats construïts amb aquesta perífrasi produeixin un efecte de màxima universal. Fins i tot en el cas d'aparèixer un datiu al costat del verb *caldre*, aquest datiu representa la persona o persones afectades per una obligació, però no el subjecte que es responsabilitza de l'enunciat:

*És clar que ens cal replantejar el paper del context escolar en la representació de la situació discursiva, i replantejar també el paper del professor com a destinatari en aquest context.*<sup>238</sup>

El verb *caldre* pot arribar a transmetre un valor d'obligació que prové d'una llei natural o moral (recordem el sentit de la locució *com cal*), d'exigència que ens obliga a actuar d'una determinada manera i que el subjecte accepta necessàriament. En aquest cas, més que en altres, sembla que la responsabilitat sigui externa al locutor:

*Es dóna la paradoxa (i fins la injustícia, cal dir-ho) que totes aquestes precisions, a partir de les quals serà qualificat l'alumne, no consten en el qüestionari que aquest rep escrit al final del text que ha de comentar [...]*<sup>239</sup>

---

<sup>237</sup> RUBIO, J.; PIGPELAT, F. 2000. *Com parlar bé en públic*. Barcelona: Pòrtic, p. 175.

<sup>238</sup> MILIAN, M. 1994. "La incidència del destinatari en el context", dins CAMPS, A. (coord.): *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova, p. 66.

<sup>239</sup> CASANELLAS, P. [et al.] 1996. *El comentari de text en les proves d'aptitud per a l'accés a la Universitat*. Barcelona: Columna, p. 10.

En determinats textos que tenen un caràcter directiu, la densitat de formes del verb *caldre* pot arribar a ser molt alta i, siguin en forma afirmativa o negativa, comparteixen aquesta característica d'expressió de l'obligació, però amb un distanciament del subjecte que dicta les propostes sense deixar traces visibles de la seva presència en els enunciats:

*[...] és clar que **no cal** entendre cadascuna de les paraules que formen un discurs per comprendre'n perfectament el significat. **No cal** fer preguntes exhaustives als alumnes sobre el text, sinó que **cal** enfocar selectivament l'exercici de comprensió cap a alguna de les microhabilitats requerides. Tampoc **cal** que els mestres "ens imposem" entre el discurs i l'alumne [...]*<sup>240</sup>

Una altra perífrasi modal d'ús molt habitual en els textos acadèmics és *haver de* + infinitiu. Encara que, com hem vist, aquesta perífrasi té en alguns casos una interpretació epistèmica, també té una interpretació deòntica, com a expressió d'allò que cal fer. A diferència del verb *caldre*, la perífrasi *haver de* es pot utilitzar en forma personal (*hem de, has de, etc.*) i impersonal (*s'ha de*). Això permet que el parlant reguli la intensitat de la seva presència en el text. Quan personalitza l'expressió de l'obligació, sembla que, si no es diu el contrari, el parlant és l'origen d'aquella manera d'entendre les coses; quan s'utilitza la forma impersonal, en canvi, es produeix una impressió de distanciament molt semblant a la que es dona amb l'ús de *cal*:

---

<sup>240</sup> CASSANY, D. [et al.] .1993. *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó, p. 110.

**Hem de col·locar** els alumnes en una situació comunicativa que provoqui la seva actuació verbal amb vista a un objectiu comunicatiu. Per tant, des de ben aviat, **s'ha de treballar** amb una gran diversitat de textos [...] <sup>241</sup>

**Hem d'esbrinar**, doncs, quina és la relació entre les paraules i les coses que, com deia Russell, és causal, però llunyana i indirecta. <sup>242</sup>

Pot estranyar que siguem quatre directors però\_  
l'experiència dels italians\_  
us demostrarà que no és estrany eh /  
costa molt fer una cosa així \  
perquè **s'ha de controlar** tots els autors\_  
**se'ls ha d'ajudar**\_  
i **se'ls ha d'obligar** \<sup>243</sup>

L'observació de la pràctica pedagògica **s'ha de dur a terme** en el seu marc natural, és a dir, en el context de la classe en ple desenvolupament, contemplant la participació activa dels seus protagonistes i tenint en compte el fenomen de la docència en el seu dinamisme. <sup>244</sup>

---

<sup>241</sup> BASSOLS, M.; TORRENT, A. M. 1996. *Models textuais. Teoria i Pràctica*. Vic: Eumo, p. 14.

<sup>242</sup> TUSON, J. 1986. *El luxe del llenguatge*. Barcelona: Empúries, p. 56.

<sup>243</sup> Paraules d'un conferenciant.

<sup>244</sup> BORDONS, G. (et al.) .2003. "L'ensenyament de la poesia a Barcelona. Resultats d'una investigació", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* núm. 30, p. 115.

La impressió de distanciament de la forma impersonal es pot reduir, però, afegint-hi un recurs de modalització dística que assenyala la presència transparent de l'enunciador responsable:

*El problema **s'ha d'abordar, segons el meu parer,** des d'un doble vessant [...]*<sup>245</sup>

La perífrasi *haver de* es pot utilitzar també en mode imperatiu per dirigir l'actuació dels destinataris (*has de fer, heu de llegir*). Amb tot, com tornarem a veure més endavant, com que les formes d'imperatiu en segona persona resulten massa impositives, quan el locutor vol reduir la distància que el separa dels interlocutors tendeix a evitar-les. És per això que en les classes i en la prosa acadèmica, el parlant acostuma a triar el plural d'aproximació, que llima una mica la força de l'obligació, per dirigir les activitats dels alumnes:

*L'elaboració de les conclusions exigeix una bona dosi de prudència i de rigor. A les conclusions **hem d'explicar** els resultats a què hem arribat [...]*<sup>246</sup>

Amb el mateix valor d'*haver de* s'utilitzen les formes *tenir de, tenir que* i *hi ha que*. Es tracta de formes castellanitzants, encara que Coromines al *Diccionari etimològic i complementari de la llengua catalana* (VIII, 417a3-8) observa que la forma *tenir de* "es troba ja en molts bons escrits medievals... I en textos purs dels segles baixos i moderns". I Ruaix (1993:136) diu: "És totalment inadmissible la

---

<sup>245</sup> ZAYAS, F. 2001. "L'activitat metalingüística: més enllà de l'anàlisi gramatical", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm.25, p. 19.

<sup>246</sup> COROMINA, E. 2000. *El treball de recerca*. Vic: Eumo, p. 16.

construcció castellanitzant 'tenir que...' i es recomana també d'evitar 'tenir de...' (si bé aquesta última té una certa tradició literària). Tampoc no s'admeten 'haver-hi que...' i 'ser precís...', calcades del castellà (per *caldre, haver-se de o ser necessari*)".

Pel que fa a la perífrasi modal *poder* + infinitiu, pot tenir, com hem vist més amunt, un significat epistèmic (equivalent a *ser possible*), però en té un altre de deòntic quan es pot parafrasejar per *estar autoritzat* o alguna altra forma equivalent:

*L'alumne pot resoldre la prova en català o en castellà.*<sup>247</sup>

*Una cosa és clara: no podem responsabilitzar totalment escoles i instituts de la manca de gust lector en els adolescents.*<sup>248</sup>

*Podem contestar-ho en aquest mateix full /*

*No no\_*

*millor que ho feu en un full a part \*<sup>249</sup>

D'altra banda, qualsevol d'aquestes perífrasis modals pot reforçar-se amb l'ús d'adverbis o locucions adverbials que modifiquen la intensitat de les assercions:

---

<sup>247</sup> CASANELLAS, P. [et al.]. 1996. *El comentari de text en les proves d'aptitud per a l'accés a la Universitat*. Barcelona: Columna, p. 12.

<sup>248</sup> BARREDA, E. (2001): "Procediments per a tractar les lectures en l'ESO", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm.25p. 113.

<sup>249</sup> Diàleg entre professor i alumnes a classe.



*La crítica que Chomsky fa al conductisme, de manca d'interès per la teoria i l'explicació, **no pot de cap manera** aplicar-se a tots els conductistes igualment.*<sup>250</sup>

## **b) Verbs que expressen ordre, obligació, autorització**

Verbs com *exigir, prohibir, reprimir, obligar, imposar, ordenar, permetre, deixar, fer fer*, etc., coincideixen en l'expressió d'ordres, d'obligacions o d'autoritzacions. Ara bé: així com els textos acadèmics són farcits d'expressions modals, com *caldre, haver de o poder*, els verbs que encapçalen aquest paràgraf hi tenen una presència molt inferior. Sembla clar que són formes envoltades d'unes certes connotacions negatives. Com a mostra del que potser podríem anomenar una "manca de prestigi" d'alguns d'aquests verbs, pot servir aquesta anècdota: en el passadís d'una facultat universitària algú va penjar un rètol que deia "**Es prohibeix** fumar"; al cap d'uns dies, el rètol va ser substituït per un altre amb la inscripció "Gràcies per no fumar". També és il·lustrativa d'una manera de pensar que condemna l'ús de verbs com *obligar* o els seus derivats aquesta resposta, publicada en una revista de didàctica, a la pregunta "El mestre té **l'obligació** de ser lector? "

***Obligació** és una mala paraula, per a la lectura i per a tot, per a mestre i per a vaillets. Contra el que diu la parèmia tradicional, jo crec que primer és la devoció que **l'obligació**.* <sup>251</sup>

---

<sup>250</sup> SERRANO, S. 1993. *Comunicació, societat i llenguatge*. Barcelona: Empúries, p.129.

<sup>251</sup> DESCLOT, M. 1993. "Respostes a quatre interrogants de *Perspectiva escolar*, núm. 180, p. 13.

Les ocurrencies de verbs que expressen ordre, obligació o autorització que hem identificat en el corpus observat fan referència a disposicions de tipus general:

[...] *en el Comentari de text de les PAAU **no és permès** de disposar de diccionari.*<sup>252</sup>

*La primera hora i mitja es dedica al Comentari de text i quan ha transcorregut aquest temps, el president del tribunal avisa que és temps de començar l'examen de Llengua catalana [...] L'avís del president del tribunal **no obliga**, però, l'alumne a acabar l'examen de Comentari de text.*<sup>253</sup>

A allò que els professors fan fer als alumnes o no haurien d'obligar-los a fer, a criteri del parlant; a allò que els permeten de fer:

*Probablement no siga del tot encertat allò de **fer llegir** als alumnes tres llibres de lectura obligatòria, un per a cada avaluació [...]*<sup>254</sup>

[...] ***deixem** que els nois i noies surtin alguns minuts fora de classe, perquè puguin parlar-ne sense destorbar els altres.*<sup>255</sup>

---

<sup>252</sup> CASANELLAS, P. [et al. ] 1996. *El comentari de text en les proves d'aptitud per a l'accés a la universitat*. Barcelona: Columna, p. 21.

<sup>253</sup> CASANELLAS, P. [et al. ] 1996. *Op. cit.*, p. 12.

<sup>254</sup> BARREDA, E. 2001. "Procediments per a tractar les lectures en l'ESO", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 25, p. 113.

<sup>255</sup> CATALÀ, M. 2001. "Estratègies d'atenció a la diversitat dins l'aula", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm.25, p. 51.

Més freqüents són les ocurrencies d'aquests verbs en textos que fan referència a pràctiques pedagògiques del passat que els autors citen per avaluar-les negativament:

*Fins fa pocs anys **s'obligava** els estudiants a memoritzar en llatí l'inici de l' Ars poetica d'Horaci: era una excel·lent manera d'aconseguir que l'odiessin.*<sup>256</sup>

O les referències a l'estil de determinades obres de les quals es volen desmarcar:

*Una gramàtica normativa\_  
el que fa és dir \  
no digueu tenir que\_  
no digueu això\_  
no digueu allò altre\_  
la nostra funció no era **reprimir ni normativitzar** res \*<sup>257</sup>

També hem identificat un ús d'*obligar*, que té un caràcter més aviat simbòlic. Amb un subjecte inanimat, al qual s'atribueix la potestat d'"obligar", es refereix a la necessitat de seguir una metodologia, un tipus d'actuació, a la conducció dels alumnes mitjançant una manera de fer que es considera encertada:

*Les ciències socials també **ens obliguen** a tenir en compte la*

---

<sup>256</sup> PAGÈS, V. 1998. *Un tramvia anomenat text*. Barcelona: Empúries, p. 74.

<sup>257</sup> Paraules d'un conferenciant.

*complexitat de les relacions entre les normes i les pràctiques.*<sup>258</sup>

*Els contextos reals d'escriptura, que **obliguen** als que aprenen a escriure, a "negociar" amb els possibles lectors el contingut del text [...] són imprescindibles per aprendre aquestes habilitats.*<sup>259</sup>

*L'adopció d'un enfocament discursiu **ens obliga** a dur a l'aula els usos lingüístics considerats rellevants per als alumnes, però també a delimitar quin tipus de reflexió lingüística pot contribuir a una millora en la comprensió i en la producció d'aquests discursos.*<sup>260</sup>

I, finalment, tal vegada l'ús més freqüents d'aquest tipus de verbs en la prosa acadèmica té a veure amb la idea d'imposar-se alguna cosa a si mateix per tal d'aconseguir un objectiu:

*[...] qui vol persuadir una audiència **no es pot permetre ni incorreccions ni preciosismes fora de lloc.***<sup>261</sup>

---

<sup>258</sup> PERRENOUD, P. 1999. "Parla com call! Reflexions sociològiques sobre l'ordre lingüístic", dins VILÀ, M., FARGAS, A. (coord.): *Normativa i ús de la llengua*. Barcelona: Graó, p.37.

<sup>259</sup> CAMPS, A. 1994. "Contextos per aprendre a escriure", dins CAMPS, A. (coord.): *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova, p. 23.

<sup>260</sup> FERRER, M.; MIRÓ, M. 1999. "Connectors i producció escrita en primer cicle de primària", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 17, p. 31.

<sup>261</sup> SERRANO, S. 1993. *Comunicació, societat i llenguatge*. Barcelona: Empúries, p. 29.

**c) Adverbis o locucions adverbials: *obligatòriament, per força, tant sí com no, etc.***

També són rars en el discurs acadèmic els adverbis amb un valor semàntic pròxim a l'obligació. La majoria d'ocurrències apareixen en l'exposició de disposicions de tipus general, com en l'exemple que ja hem esmentat més amunt:

*Durant el primer curs us heu de matricular **obligatòriament** d'un mínim de 60 crèdits.*

Però en altres situacions, com les classes, per exemple, els professors tendeixen a evitar-los, probablement empesos pel desig de tenir l'aprovació dels alumnes, de construir-se una imatge positiva que es podria veure afectada en cas de mostrar-se massa impositius, en la línia de les observacions fetes per Cros (2003). Ara: els alumnes sí que els utilitzen. Al capdavall, és evident que els professors prescriuen les condicions que regulen l'avaluació, la necessitat o no de l'assistència a classe, els treballs que s'han de realitzar, les dates en què cal lliurar-los, etc. Per tant, els alumnes acostumen a ser molt directes a l'hora de preguntar per les normes que regulen aquests aspectes de l'activitat docent:

*Així per poder fer l'examen oral\_  
**per força** s'ha de tenir aprovat l'escrit /  
No es pot fer igualment\_  
i si l'aproves guardar la nota\_  
o alguna cosa d'aquestes /<sup>262</sup>*

---

<sup>262</sup> Pregunta d'un alumne al despatx d'una professora.

#### **d) Modalitat imperativa**

Segons Quer (2002:2805) el mode imperatiu té una lectura exclusivament deòntica.<sup>263</sup> Pot, però, tenir lectures d'obligació o de permís en funció del context discursiu. Payrató (2002:1208) observa que la distinció entre el prec i l'ordre i, per tant, entre una modalitat imperativa o exhortativa no és gaire clara. Segons aquest autor, tret de les marques de cortesia, els trets modalitzadors que distingeixen aquestes dues subclasses no són pas sintàctics, sinó prosòdics. A diferència de les ordres, els precis solen pronunciar-se amb un *tempo* força lent, amb síl·labes finals allargades i amb un descens en el registre tonal. En les imperatives, el *tempo* sol ser més ràpid i el to i la intensitat més alts.

Amb els enunciats imperatius, l'enunciador apel·la a l'enunciatari i li imposa una conducta determinada. Les formes imperatives pròpies són les de segona persona; les formes restants reben el nom d'impròpies, perquè el missatge que contenen no pot ser directament adreçat als destinataris (Badia 1994:636). Quan l'ordre és negativa, el mode verbal utilitzat és el subjuntiu, però amb el mateix valor.

Malgrat tot el que hem dit sobre la tendència del professorat a evitar en determinats moments l'ús de formes massa impositives, la presència d'enunciats imperatius en les classes i en els manuals més directament adreçats als alumnes, és molt alta. En els exàmens, per exemple, la presència d'enunciats imperatius sembla ineludible:

---

<sup>263</sup> Hi ha, però, frases imperatives no característiques, o no prototípiques, que vehiculen altres valors il·locutius. Vegeu Artigas (1999), en especial les p. 63-68.

**Escriu** una carta [...], **Marca** amb una creu [...], **Omple** els buits [...], **Col·loca** els accents [...], **Completa** les expressions [...], **Escriu** la combinació pronominal [...], **Tria** el mot correcte [...], **Encercla** *V o F*.<sup>264</sup>

En determinades ocasions, l'imperatiu es matisa amb fórmules de cortesia (*si us plau*) o amb girs de valor epistèmic, com en el cas següent:

**Per poc que pugueu, feu-vos** tres còpies del poema: us seran útils.<sup>265</sup>

#### **e) Present i futur amb valor d'imperatiu**

Les frases declaratives en present i futur poden ser usades també amb valor d'imperatiu. Es tracta d'un procediment molt emprat a les classes i també en els manuals que van dirigint el treball dels alumnes:

*A veure\_*  
*a veure\_*  
*sí /*  
*molt bé \*  
*Ara **us poseu** per parelles\_*  
***us llegiu** el text\_*

---

<sup>264</sup> Editorial Teide (1997): *10 exàmens de nivell C de català*. p. 61-69.

<sup>265</sup> BECH, S.; BORRELL, J. 1998). *Com es comenta un text literari*. Barcelona: Barcanova, p. 39.

*i **aneu** subratllant les paraules clau \*  
*Després em **direu** quines són \*<sup>266</sup>

***Estudiarem*** ara l'entramat morfosintàctic del text. ***Cercarem*** la funció dels elements morfològics i de les estructures sintàctiques en la creació del poema.<sup>267</sup>

Fins aquí hem tingut presents aquells recursos que el parlant utilitza, sense restriccions de cap mena, per marcar el *dictum* dels seus enunciats presentant-los com a obligacions. Passem ara a descriure i exemplificar alguns procediments més atenuats d'expressió dels judicis deòntics.

**a) Perífrasis d'obligació en condicional: *hauria de, caldria***

Les mateixes perífrasis modals que hem descrit com a formes directes d'expressió de l'obligació, veuen atenuada la seva força quan adopten la forma condicional. En realitat, en formes com *hauria de* o *caldria*, convergeixen una expressió atenuada de l'obligació amb un matis d'incertesa, ja que es parla d'accions no acomplertes, com podem veure en l'exemple següent:

*La iniciació a la literatura universal **hauria de prestar importància** a un mitjà de comunicació essencial en la producció de prosa i tradicionalment oblidat en l'ensenyament obligatori com són les traduccions. Tots els alumnes **haurien d'aprendre** que un text original pot donar lloc a traduccions amb diferents nivells de traïció a l'original [...] Paral·lelament*

---

<sup>266</sup> Paraules d'una professora a classe.

<sup>267</sup> BECH, S.; BORRELL, J. 1998. *Op. cit.*, p.19.



***caldria aprendre a triar un llibre no solament pel tema o per l'autor, sinó també pel traductor. El mestre o professor hauria d'ensenyar a apreciar edicions bilingües [...]***<sup>268</sup>

D'altra banda, en la interlocució, aquestes perífrasis en condicional atorguen un matís cortès als enunciats, és a dir, fan que s'allunyin de les ordres i s'apropin als precés:

***Hauríeu d'anar acabant\_***  
*que ja és l'hora \*<sup>269</sup>

**b) Verbs amb un valor semàntic de consell, de recomanació: *ser aconsellable, ser recomanable, convenir / ser convenient, proposar / fer propostes, suggerir, etc.***

Tot el camp semàntic que cobreixen aquests verbs –el del consell, el de la recomanació, el del suggeriment, etc.– permet induir els altres a l'acció sense imposar la voluntat de qui s'expressa d'aquesta manera. Permeten construir uns tipus d'enunciat molt pròxims al que Haverkate (1994:149) anomena *actes exhortatius no impositius*:

*Encara que donem en aquest ordre els punts 5, 6 i 7, perquè és l'ordre en què els presenten els qüestionaris oficials, és **aconsellable** resoldre el punt 7 abans dels altres dos.*<sup>270</sup>

*En un primer estadi d'aprenentatge **demanàvem** com a condició prèvia la lectura comprensiva, que ens havia de menar a la*

---

<sup>268</sup> PAGÈS, V. 1998. *Un tramvia anomenat text*. Barcelona: Empúries, p. 199.

<sup>269</sup> Paraules d'una professora al final d'un examen.

<sup>270</sup> CASANELLAS, P. [et al.]. 1996. *El comentari de text en les proves d'aptitud per a l'accés a la Universitat*. Barcelona: Columna, p. 19.

*intel·lecció del nucli significatiu del text; en un segon estadi recomanàvem de fer, a més, la lectura interpretativa [...] ara suggerim de fer una lectura integradora [...]*<sup>271</sup>

Dins d'aquest grup, hem constatat un nombre molt alt d'ocurrències del verb *proposar* i del substantiu derivat *propostes*:

*M'estic referint ara a aquella activitat que **proposem** amb freqüència al nostre alumnat i que sembla ser l'objectiu de l'actual segon de batxillerat.*<sup>272</sup>

*A continuació, el professor pot **proposar** altres activitats complementàries, sense perdre de vista que l'objectiu és utilitzar adequadament organitzadors discursius i reflexionar sobre la seva funció.*<sup>273</sup>

### **c) Contingut deòntic implícit, en modalitats declaratives i interrogatives**

Des de Searle (1979) sabem que els actes de parla poden ser directes o indirectes i que aquests últims són actes de parla complexos, en què s'ajunten dos actes il·locutius: un té a veure amb el significat literal de les paraules i l'altre amb un significat afegit. És a dir, hi ha una dissociació entre la forma de l'enunciat i l'efecte que es vol aconseguir. Així, algú pot dir "No sé quina hora deu ser" o "Que em pots dir

---

<sup>271</sup> BECH, S.; BORRELL, J. 1998. *Com es comenta un text literari*. Barcelona: Barcanova, p. 61.

<sup>272</sup> LÓPEZ i RÍO, J. 2001. "I com es redacta un comentari de textos? Una breu reflexió", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm.25, p. 104

<sup>273</sup> CROS, A.; VILA, M. 2002. "L'explicació d'un tema acadèmic", dins VILA, M. (coord.): *Didàctica de la llengua oral formal*. Barcelona: Graó, p. 146.

l'hora? " per tal d'aconseguir que l'interlocutor li digui l'hora que és, encara que el significat literal d'aquests enunciats sigui el reconeixement d'una ignorància, en el primer cas, i una pregunta sobre la possibilitat de fer alguna cosa, en el segon. Doncs bé, en les classes i en la prosa acadèmica es poden fer servir les modalitats declarativa i interrogativa amb la finalitat d'expressar allò que cal fer, sense necessitat de recórrer a una perífrasi modal d'obligació, a una forma imperativa o a qualsevol dels recursos d'expressió directa d'una imposició. Notem, per exemple, com aconsegueix l'autor d'aquest fragment transmetre la idea que les regles morals no s'haurien de seguir d'una manera massa estricta:

*Pel que fa a les regles morals, la seva observança estricta sovint és poc compatible amb les més altes actuacions.* <sup>274</sup>

El contingut d'aquest enunciat és l'expressió d'una incompatibilitat. Però si l'interlocutor accepta aquesta incompatibilitat, acceptarà també la forma d'actuar que l'autor suggereix com a adequada. El lliscament de l'afirmació al suggeriment s'imposa. Amb un procediment semblant, en les línies que segueixen, se'ns diu que la llengua oral ha de ser diferent en cada situació:

*Pel que fa a les formes d'excel·lència de la llengua oral, són tan diverses com les situacions d'interacció: l'eloqüència del capellà no és la del general, la del polític o la del professor davant dels*

---

<sup>274</sup> PERRENOUD, P. 1999. "Parla com call! Reflexions sociològiques sobre l'ordre lingüístic", dins VILÀ, M.; FARGAS, A. (coord.): *Normativa i ús de la llengua*. Barcelona: Graó, p. 53.

*seus alumnes. Fer riure, captivar, interrogar, mentir són dominis molt diferents.*<sup>275</sup>

Aquests són exemples en què el parlant transmet un judici deòntic de forma indirecta amb l'ús d'enunciats declaratius, però també ho pot fer per mitjà de formes interrogatives. La pregunta següent és una forma indirecta per dir que els alumnes haurien d'escriure més textos:

*¿Per què a l'àrea de Dibuix els alumnes dibuixen i pinten i, en canvi, en general, a l'àrea de Literatura no s'escriuen gaires textos més enllà dels comentaris i els exàmens?*<sup>276</sup>

#### **d) Trets relacionats amb l'emissió de la veu**

Ja ens hem referit abans a la diferència que existeix entre les ordres i els precés, en el sentit que en les ordres el parlant tracta d'imposar la seva voluntat sobre l'interlocutor, mentre que en els precés la intenció és convèncer l'interlocutor d'una forma suau i fins i tot encoberta. Doncs bé, la veu és un element determinant en la interpretació d'un enunciat com a ordre o com a prec. Un "cal·leu!", dit amb un to irritat per un professor a classe, no té el mateix valor que un "Va, vinga, cal·leu que comencem", pronunciat de manera tranquil·la.

Prieto (2002: 455) ens fa notar que els límits entre les ordres i els precés no són gaire precisos, entre moltes altres raons perquè factors extralingüístics com l'estat d'ànim o la susceptibilitat de l'oient influeixen en el procés interpretatiu. Amb tot, aquesta autora afirma

---

<sup>275</sup> PERRENOUD, P. 1999. *Op. cit.*, p. 54.

<sup>276</sup> CASSANY, D. [et al.] .1993. *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó, p. 503.

que "en general, una ordre serà enunciativa de forma més ràpida i brusca que un prec, que tendeix a pronunciar-se amb un tempo lent i allargat per tal d'aconseguir un efecte tranquil·litzador". Els trets de la veu que (sempre segons Prieto) accentuen la força imperativa són: un tempo bastant ràpid, una elevació del to i de la intensitat i l'ús d'un camp tonal ampliat i d'una tonalitat aguda. Els trets prosòdics característics del prec, en canvi, són: un cert allargament i arrossegament de les darreres síl·labes, un tempo força lent, l'ús d'un camp tonal menys ampli i un descens en el registre tonal. Tots aquests elements confereixen un caràcter "musical" als enunciats exhortatius.

Al costat dels recursos prosòdics, aspectes com l'expressió de la cara o el gest amb els quals s'acompanya l'emissió d'un enunciat juguen també un paper important en el procés interpretatiu. Un somriure, per exemple, pot ser un element modalitzador determinant per ablanir la força dels enunciats.

Abans de tancar aquest apartat, resumim en el quadre següent tots els recursos de modalització deòntica a què ens acabem de referir:

## Procediments de modalització deòntica

	procediment	exemple
Formes d'expressió directa	Verbs modals: <i>caldre, haver de, poder</i>	<i>L'escola ha d'integrar les novetats que se li presenten</i>
	Verbs que expressen ordre, obligació, autorització: <i>exigir, obligar, imposar, permetre, deixar, fer fer, etc.</i>	<i>En el Comentari de text de les PAAU no és permès de disposar de diccionari</i>
	Adverbis o locucions adverbials: <i>obligatòriament, per força, tant sí com no, etc.</i>	<i>Durant el primer curs us heu de matricular obligatòriament d'un mínim de 60 crèdits</i>
	Modalitat imperativa	<i>Omple els buits [...] Col·loca els accents [...] Completa les expressions [...]</i>
	Present i futur amb valor d'imperatiu	<i>Estudiarem ara l'entramat morfosintàctic del text</i>
Formes d'expressió atenuada	Perífrasis d'obligació en condicional: <i>hauria de, caldria</i>	<i>Hauríeu d'anar acabant_ que ja és l'hora  </i>
	Verbs amb un valor semàntic de consell, de recomanació: <i>ser aconsellable, ser recomanable, convenir / ser convenient, proposar / fer propostes, suggerir, etc.</i>	<i>Ara suggerim de fer una lectura integradora</i>
	Contingut deòntic implícit, en modalitats declaratives i interrogatives	<i>L'eloqüència del capellà no és la del general, la del polític o la del professor davant dels seus alumnes. Fer riure, captivar, interrogar, mentir són dominis molt diferents</i>
	Trets relacionats amb l'emissió de la veu i amb la comunicació no verbal	<i>Va, vinga, ara calleu</i> (dit amb un tempo lent, i un cert arrossegament de les síl·labes finals)

#### 4.4.4. Conclusions

Hem comprovat que l'activitat acadèmica comporta deures i obligacions i que aquests es tradueixen sovint en expressions deontiques. Hem pogut documentar referències a les obligacions genèriques que tenen les institucions educatives; al conjunt de normes explícites que regulen determinades actuacions (exàmens, procés de matriculació, etc); a les obligacions que tenen els professors respecte als alumnes; a l'autoritat que les institucions atorguen als professors per dirigir la feina dels alumnes i marcar directrius en les sessions de classe; a les obligacions que tenen les persones que es dediquen a tasques intel·lectuals; a les prescripcions que es fan des d'una determinada disciplina; a les normes que regulen la convivència; i a les obligacions socials que transcendeixen l'àmbit acadèmic.

Partiem de la hipòtesi que, en general, totes aquestes obligacions tendeixen a formular-se de manera subtil, evitant l'ús de fórmules que puguin semblar massa autoritàries. La veritat, però, és que, en l'inventari de recursos que hem anat elaborant a partir de les nostres observacions, hem trobat un alt percentatge de procediments per expressar l'obligació de forma ben directa. En la prosa acadèmica són molt abundants les ocurrències de perífrasis modals com *caldre* o *haver de* i en les classes abunden els imperatius, per limitar-nos només a uns exemples concrets. Ara bé, en la prosa acadèmica són formes que s'insereixen en textos que segueixen un procés argumentatiu i, per tant, apareixen justificades, i en les classes, formen part d'una dinàmica en què el professorat va insistint en el benefici que comporta assumir aquelles obligacions Podríem dir que,

en general, allò que es podria considerar una actitud prescriptiva apareix envoltat de raonaments, de tal manera que l'actitud global es pot qualificar d'argumentativa. A més, no sempre es tracta d'actes directius amb els quals el parlant pretengui influir sobre els interlocutors, sinó que abunden els exemples en què l'enunciat deòntic correspon a un pensament dit en veu alta sobre les obligacions que el parlant s'imposa a si mateix o sobre obligacions que atribueix al col·lectiu al qual pertany, però partint d'uns principis que considera compartits. En aquests casos, doncs, no es tracta d'actes amenaçadors que calgui suavitzar.

Hem comprovat també que l'ús de determinats verbs, com *prohibir* o *ordenar*, tendeix a evitar-se i hem descrit un conjunt de procediments per minimitzar les imposicions.

La importància de l'actitud que adopta el parlant i de la qual deixa traces en la llengua ens ha quedat clara una vegada més. Encara que el deure i les obligacions semblin molt externs al subjecte, com defensa Perrenoud (1999:44) "la norma ha de trobar una justificació 'racional', que la relacioni no amb l'arbitrarietat d'una autoritat, per més reconeguda que sigui, sinó amb la posada en pràctica raonada de principis o de valors als quals tant els defensors com els detractors de la norma suposadament s'han d'adherir". En realitat Perrenoud fa referència a les normes lingüístiques, però creiem que les seves paraules es poden fer extensibles a tota mena de normes i obligacions. Per això el citem de nou (1999:46) per cloure aquest apartat: "De la mateixa manera que el jutge no és una màquina d'aplicar la llei, el mestre d'escola o altres agents de l'estat no són màquines d'aplicar la norma lingüística. Poden tenir interès a situar-se en el registre normatiu o, al contrari, a escapar-ne. No podem fer



abstracció de la seva pertinença a una organització, amb els vassallatges i les dependències, les socialitzacions i els controls que això representa. Però en definitiva, els agents d'una organització escolar o cultural són *actors com els altres* que a l'hora d'aplicar una norma ho fan tant d'acord amb la definició de la situació, de les estratègies del moment i de les seves conviccions profundes com amb el seu paper oficial".

## **4.5. La modalització apreciativa**

Els parlants tenim una visió del món, uns criteris (ètics, estètics, polítics, religiosos, etc.) que es mostren en el llenguatge en forma d'aprovació, de crítica o de qualsevol altre tipus de judici apreciatiu. Amb la modalització apreciativa l'emissor imprimeix en el text les marques que ens remetent als judicis de valor que atorga a les coses de què parla. Alhora que comunica un missatge, l'emissor transmet una informació de si mateix, de la seva manera d'avaluar el món. El judici valoratiu pot consistir en una disposició emotiva, de tipus afectiu, o en una disposició racional, de tipus cognitiu, ja que, com diu Brunot (1965:539), la divisió que s'estableix entre l'expressió dels sentiments i els judicis racionals és molt artificial. El sentiment entra en el pensament i, a la inversa, el sentiment no exclou els judicis racionals. En ambdós casos, aquest judici valoratiu, que forma part del *modus* de l'enunciat, embolcalla de tal manera el missatge que sovint resulta difícil de destriar del *dictum* i n'orienta la interpretació.

### **4.5.1. L'expressió de judicis de valor**

Quan emetem enunciats com "Aquest llibre és molt" bo, el verb copulatiu no atribueix a un objecte (en aquest cas, *llibre*) una qualitat que li correspongui de manera intrínseca, sinó l'apreciació que fa un subjecte enunciator, basada en gustos personals, en referents culturals, etc. Enunciats com aquest no es poden qualificar de veritables o falsos. Simplement, un altre subjecte pot manifestar l'acord o el desacord amb el contingut asseverat. Un enunciat com

"Aquest llibre és molt bo" és una determinació del valor que té un objecte per a un subjecte determinat.

Encara que els judicis de valor permeten que el parlant prengui una posició sense confessar-se com a font del judici avaluatiu, si analitzem detingudament els mots i expressions que tenen una càrrega apreciativa, sense oblidar la consideració del context comunicatiu, és possible identificar l'actitud del subjecte de l'enunciació enfront de l'objecte del discurs. És a dir, un text pot aparèixer despersonalitzat, però vehicular la subjectivitat mitjançant els judicis interpretatius que conté. No és en va que Benveniste (1970:14) destaca que l'acte individual d'apropiació de la llengua introdueix el parlant en les seves paraules. I el parlant rep les influències d'una educació i d'una cultura que deixen també les seves traces en el discurs.

Pel que fa a l'abast dels elements que comuniquen judicis de valor, podem distingir: 1) aquells que afecten només un dels constituents de l'enunciat: "Només el Pere parlava **francament**"; 2) aquells que afecten tot l'enunciat: "**Malauradament**, el projecte no ha estat acceptat"; 3) aquells que concerneixen l'enunciació: "**Francament**, no m'agrada el projecte que han presentat" (Nef i Nølke 1982:37). En tots els casos creiem que hi ha la mostra d'una actitud del subjecte i, per tant, tots els considerem modalitzadors.

#### **4.5.2. La modalització apreciativa en els gèneres acadèmics**

Entre les diferents aproximacions que s'han fet als discursos acadèmics amb l'intent de definir-los i caracteritzar-los, sovint es destaca l'objectivitat, com un tret que els qualifica de manera

essencial. Es parteix del supòsit que són textos que transmeten informació, i la comunicació d'una informació s'associa normalment a l'objectivitat, la neutralitat i la veritat (Calsamiglia i Tusón 1999:307). Ara bé, ni en les classes, ni en les conferències, ni en la prosa acadèmica, no hi trobem únicament una informació constituïda per dades comprovables. Els emissors d'aquests tipus de textos fan interpretacions i això significa aportar una visió subjectiva a unes dades objectives. Un conferenciant, el discurs del qual forma part del corpus que utilitzem per il·lustrar aquest treball, va fer aquesta afirmació referint-se a la manera d'elaborar una obra científica:

*Per reflectir una realitat\_*

*no tens més remei que tenir una xarxa teòrica i ideològica per reflectir-la \*

Fins i tot quan la funció d'un text és bàsicament referencial es manifesta la impossibilitat de suspendre qualsevol tipus de judici o de criteri. I d'altra banda, com observen Calsamiglia i Tusón (1999:308), el discurs explicatiu es dona en un context que suposa un agent que posseeix el saber, la qual cosa li atorga prestigi i autoritat i, com a conseqüència, genera el poder de convèncer i obtenir l'adhesió. Tot un seguit d'operacions, doncs, com interpretar, comentar, opinar o motivar són presents en el discurs acadèmic al costat de l'acte d'informar.

En els textos acadèmics trobem judicis de valor adreçats a objectius diferents. Amb el convenciment que no exhaurim tots els casos possibles, citem els judicis de valor que hem identificat en les nostres observacions:

1. Avaluacions que el parlant fa de si mateix o de la seva obra:

*El llibre que el lector té a les mans és una presentació de temes i conceptes d'un conjunt de disciplines [...]. El caràcter panoràmic de l'obra ofereix l'avantatge de destacar les semblances i les diferències entre els diversos plantejaments. Té, en canvi, l'inconvenient que cap teoria o cos conceptual no hi pot ser presentat amb l'espai i el deteniment que caldria.<sup>277</sup>*

2. Avaluacions dels receptors:

*Vosaltres\_  
que com a professors de llengua coneixeu aquest tema  
perfectament\_  
no tindreu cap dificultat\_  
ja ho veureu\_  
per entendre el que ara us diré \*<sup>278</sup>

3. Avaluacions d'altres persones, en especial figures rellevants en el món de la cultura o d'una ciència determinada:

*Un pintor tan poc acadèmic com Picasso [...]*<sup>279</sup>

---

<sup>277</sup> CASTELLÀ, J. M. 1992. *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona: Empúries, p. 13.

<sup>278</sup> Paraules d'un conferenciant.

<sup>279</sup> PAGÈS, V. 1998. *Un tramvia anomenat text*. Barcelona: Empúries, p. 65.

*Qui era Aristarc? No un autor, sinó el més gran filòleg de l'escola d'Alexandria. No un poeta arravatat, sinó el savi que va consagrar les seves energies a depurar el text d'Homer.* <sup>280</sup>

*Després es va publicar la Gramàtica descriptiva de la lengua española\_*  
*que la van dirigir dos lingüistes molt bons \*  
*Bosque i Demonte \* <sup>281</sup>

Aquestes avaluacions poden tenir com a objecte persones concretes, com és el cas dels exemples precedents, o poden referir-se a un col·lectiu:

*Avui dia ha fet fortuna la tradicional divisió dels estudiants entre els de ciències - se sobreentén: els pràctics - i els de lletres -se sobreentén: els somiatruïtes-. No tothom està al cas, però, que els estudiants de lletres sofreixen, i mai més ben dit, una segona divisió: els de llengua -pràctics dins els somiatruïtes- i els de literatura -somiatriutes sense remissió-.<sup>282</sup>*

4. Avaluacions de les paraules dites per un altre. En aquests casos, no és la persona la que és qualificada, sinó el seu discurs, un discurs que pot ser avaluat per adherir-s'hi, per matisar-lo o per ridiculitzar-lo:

---

<sup>280</sup> PAGÈS, V. 1998. *Op. cit.*, p. 67.

<sup>281</sup> Paraules d'un conferenciant.

<sup>282</sup> PAGÈS, V. 1998. *Op. cit.*, p. 142.

*Edgar Allan Poe ha descrit millor que ningú aquesta confusió [...] <sup>283</sup>*

*Abans, hom pensava que els parlants érem, si fa no fa, mecanismes de repetició. Bloomfield i els seus deixebles van reiterar la creença que l'adquisició d'una llengua es podia descriure mitjançant un esquema molt senzill: hom emmagatzemaria unes oracions determinades, lligades al record de les situacions en què van ser emeses. [...] Hi quedava, però, mancat d'explicació el fet inqüestionable de les oracions noves, aptes per ser associades a situacions noves <sup>284</sup>*

*Menéndez Pidal tingué una visió castellanocèntrica de la cultura i de la història d'Espanya. Respecte a Catalunya defensà l'any 1902 que el castellà hi era llengua tan històrica i "natural" com el català. Pel que fa al basc, n'arribà a dir coses com la següent: "el pueril interés de poder decir en una lengua exótica lo que muy bien puede decirse en cualquiera de las dos grandes lenguas culturales del extremo occidental de Europa", és a dir el francès i el castellà. Una frase com aquesta il·lustra el fet que la intel·ligència (ni tan sols la intel·ligència filològica) no té gran cosa a veure amb les preses de posició de les persones.<sup>285</sup>*

##### 5. Avaluacions de determinades escoles o disciplines:

---

<sup>283</sup> PAGÈS, V. 1998. *Op. cit.*, p. 64.

<sup>284</sup> TUSON, J. 1986. *El luxe del llenguatge*. Barcelona: Empúries, p. 33.

<sup>285</sup> SOLA, J. 2003. *Ensenyar la llengua*. Barcelona: Empúries, p. 87.

*Els camps aplicats (de la lingüística aplicada) són potser els que més han motivat l'estudi del text i els que més profit en treuen a mesura que avança el seu coneixement.*<sup>286</sup>

*No hi ha dubte que la gramàtica generativa, com a forma més desenvolupada d'estudi formal del sistema lingüístic, pot ser útil en el plantejament a classe d'alguns fenòmens, però no és un model vàlid per a la problemàtica global de l'ensenyament de la llengua.*<sup>287</sup>

Fins i tot, dins aquest tipus d'avaluació, observem algun cas en què el parlant arriba a formular quin seria el seu ideal:

*No cal dir que seria meravellosa una síntesi entre la tendència formalista i la integradora. Però, ara per ara, no es veu pas possible.*<sup>288</sup>

6. Avaluacions dels procediments que se segueixen en la recerca d'objectius:

*És essencial que el professorat promogui la construcció d'una bona representació [...] els estudiants que aprenen d'una manera més significativa són precisament aquells que s'han*

---

<sup>286</sup> CASTELLÀ, J. M. 1992. *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona: Empúries, p. 45.

<sup>287</sup> CASTELLÀ, J. M. 1992. *Op. cit.*, p. 246.

<sup>288</sup> CASTELLÀ, J. M. 1992. *Op. cit.*, p. 32.



*construït una bona representació de les finalitats de les activitats que el professorat promou.*<sup>289</sup>

*L'alumne aprèn molt més fàcilment les beceroles de la retòrica, les dificultats de composició del text, la necessitat de planificació i revisió, a partir dels seus dubtes, dels seus èxits i fracassos, que no pas en el marc de lliçons magistrals.*<sup>290</sup>

#### 7. Avaluacions d'institucions:

*Gent jove i coneguda han qualificat públicament els instituts i escoles on han estudiat de "manicomials" i coses per l'estil. [...] Si em pregunten què crec que manca d'una manera més greu al nostre ensenyament, en aquest moment, diré una cosa que sorprendrà: tradicions. Vull dir costums establerts, hàbits que ja rutllin, coses que no s'hagin de seguir discutint indefinidament. L'allau de professors joves s'han trobat amb uns esquemes esquistats que no estaven preparats per rebre'ls i que s'han ensorrat.*<sup>291</sup>

*Les facultats de filologia no ensenyen a llegir, no ensenyen a escriure, no ensenyen a ensenyar, i encara menys ensenyen a ensenyar a llegir i escriure.*<sup>292</sup>

---

<sup>289</sup> SANMARTÍ, N 1997. "Importància del llenguatge en l'avaluació del procés de construcció dels coneixements científics", dins RIBAS, T.: *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, Barcelona: Graó, p. 40.

<sup>290</sup> PAGÈS, V. 1998. *Un tramvia anomenat text*. Barcelona: Empúries, p. 204.

<sup>291</sup> JAUMÀ, J. M. 1980. *Els meus instituts*. Barcelona: CEAC, p. 9.

<sup>292</sup> PAGÈS, V. 1998. *Un tramvia anomenat text*. Barcelona: Empúries, p. 149.

Amb aquesta llista, que de ben segur podríem completar amb noves incorporacions, hem volgut evidenciar que els judicis de valor sovintegen en els textos acadèmics, que són textos en els quals no sols es parla d'aspectes mesurables o verificables, sinó que es formulen judicis que són fruit d'una apreciació del subjecte parlant o percepcions relatives que corresponen a un grup social i a un context determinats.

#### **4.5.3. Procediments modalitzadors que expressen judicis de valor**

Analitzarem a continuació alguns procediments de modalització apreciativa. Els presentem compartimentats amb el propòsit d'aconseguir una exposició més ordenada, encara que, com es podrà observar en els exemples, aquests tipus de procediments s'acumulen i es multipliquen en un mateix enunciat. Hem adoptat, doncs, el criteri de focalitzar un sol procediment en cada exemple, encara que aparegui acompanyat d'altres recursos també de modalització apreciativa.

##### **4.5.3.1. Unitats lèxiques i expressions amb valor axiològic**

*Axiologia* i *axiològic* són termes que provenen del grec, *axios*, "digne" i *logos*, "ciència". Estan relacionats, doncs, amb la dignitat, amb el valor en un sentit ampli. Paul Lapie, a la seva obra *Logique de la volonté* (1902), va fer servir el terme per designar la teoria dels valors, i el 1909, el filòsof Edward von Hartmann, amb *Grundriss der Axiologie*, va ser el primer que va utilitzar el terme en un títol. La lingüista Kerbrat-Orecchioni utilitza el mot *axiològic* en una classificació dels adjectius que comentarem més endavant.

En aquest treball anomenem *unitats lèxiques amb valor axiològic* els mots que, juntament amb el seu valor referencial, transmeten una avaluació feta pel parlant, o l'expressió d'una emoció o un estat d'ànim. És a dir, són mots que comuniquen un posicionament avaluatiu. El valor axiològic d'un mot pot ser permanent o ocasional i pot variar d'acord amb el moment històric o l'àmbit sociocultural. La diferència que existeix entre un mot axiològic i un altre mot simplement referencial és la que Kerbrat-Orecchioni (1980:93) estableix entre *termes objectius*, amb uns contorns relativament estables, i *termes subjectius*, un conjunt fluid i inestable. Diu Kerbrat:

La pertenencia de X a la clase de los profesores, de los solteros, de los veteranos o aun de los objetos amarillos es admitida o rechazada más unánimemente –y puede verificarse con más facilidad– que su atribución a la clase de los imbéciles o de los objetos de arte.

Passem a enumerar i descriure les principals unitats lèxiques i expressions amb valor axiològic:

### **a) Substantius**

Considerem substantius axiològics mots com *menyspreu, bondat, oprobi, misogínia*, etc. Reboul (1984:78) analitza concretament la llengua que s'utilitza en el món de l'educació i afirma que hi ha mots que tenen una connotació positiva, com *autonomia, canvi, equip, innovació, interdisciplinarietat, procés, projecte*; i d'altres negativa: *autoritat, elit, selecció*. Kerbrat-Orecchioni (1980:100) observa que la càrrega negativa dels mots pot estar "marcada en la llengua"; és el cas de mots com *sexisme* o *racisme*. Però altres mots com *nacionalisme* o *comunisme*, diu aquesta autora, són solidaris, pel que fa a les

connotacions axiològiques, amb l'especificitat del punt de vista ideològic des del qual s'emet l'enunciat.

Aquesta observació de Kerbrat és plenament aplicable al món acadèmic. Vegem, per exemple, com en el fragment de l'article que tot seguit citem, el mot axiològic *tolerància*, generalment introduït en els discursos didàctics amb una connotació positiva, és vist des d'una perspectiva diferent:

*En aquest sentit vull dir que no crec que **la tolerància** sigui un valor, simplement perquè hi ha moltes coses que no són tolerables.*<sup>293</sup>

Els mots axiològics tenen diferents orígens. Entre ells hi ha, per exemple, els substantius que adquireixen un valor pejoratiu o positiu amb l'addició d'un afix; així, *paperot* acostuma a ser pejoratiu, però *paperàs*, admiratiu. Però a part dels recursos tradicionals de derivació i de composició, la creativitat dels parlants genera substantius que adquireixen valors axiològics d'un o altre signe: *pallissa*, *rotllo*, *virgueria*, *merdis*, *perla*, que s'introdueixen també en la prosa acadèmica:

*Lerroux [...] escriví **perles** com aquesta: "Los castellanos, que forman la tercera parte de esta población, no se atrevían a hablar fuerte en las Ramblas, porque la bestia separatista se mofaba cínicamente de su idioma"*<sup>294</sup>

---

<sup>293</sup> CUCURELLA, S. 2002. "Una proposta de tractament de la diversitat a l'ESO", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* núm.27, p. 91.

<sup>294</sup> RUIZ, F. [et al.] 1996. *Història social i política de la llengua catalana*. València: 3 i 4, p. 159.

D'altra banda, també hem observat casos en què un autor "reinventa" la càrrega semàntica dels mots, perquè els polaritza i els converteix en uns axiològics que expressen els judicis de valor que al parlant li interessa atribuir-los en un context determinat. El significat no és únic ni unívoc, sinó que és una construcció social i personal; el mateix podem dir del valor axiològic d'un mot. Observem l'ús que fa l'autor d'aquestes ratlles dels mots *romàntic* i *científic* amb els quals es refereix a determinats especialistes en escriptura:

***El romàntic** ignora les virtuts de l'aprenentatge; **el científic** no té en compte la predisposició innata. Per al **romàntic**, la preceptiva és cruel i gèlida com la Inquisició; per al **científic**, les regles de l'escriptura són necessàries i indiscutibles com les taules de multiplicar. Per al **romàntic**, no hi ha res fora del talent; per al **científic**, el talent no és més que una antiga moneda que ha caigut en desús. Davant el zel amb què **romàntics** i **científics** s'anul·len mútuament, és altament recomanable tenir presents les ensenyances dels clàssics sobre l'escriptura.*<sup>295</sup>

Relacionats amb els mots axiològics, hi ha fenòmens com el de la creació d'eufemismes. Pel fet de ser mots que alhora designen i avaluen, pot succeir que un substantiu que designa un objecte o una realitat considerats vulgars o pejoratius passi a ser considerat també com a vulgar o pejoratiu. Quan es percep que un mot té connotacions generals negatives és quan es passa a l'ús d'eufemismes. Així, en determinats nivells d'ensenyament es vol eliminar la connotació negativa que pugui comportar un mot com *examen* substituint-lo pel

---

<sup>295</sup> PAGÈS, V. 1998. *Un tramvia anomenat text*. Barcelona: Empúries, p. 42-43.

mot *control*. I a la inversa, el fet d'utilitzar un substantiu axiològic amb una càrrega positiva pot contagiar aquest valor a l'objecte significat, de manera que en nivells universitaris, l'experiència que abans rebia el nom de *Pràctiques* ha esdevingut el *Practicum*, mot que podríem considerar en certa manera axiològic per l'ús que se'n fa en un determinat context.

Un exemple concret del sentit pejoratiu que adquireixen alguns mots és el que ha ocorregut amb la paraula *retòrica* que, com s'explica en aquest fragment, es tendeix generalment a identificar amb *mala retòrica*:

*L'opinió d'Ambrose Bierce, molt estesa, que associa retòrica amb engany, és producte d'una degeneració de la retòrica de què parlarem en aquest llibre. Es refereix a la mala retòrica: buida, pomposa, artificiosa, tòpica, arcaica i falsa.*

*El problema és que molta gent ha acabat identificant la "retòrica" amb la mala retòrica, fins que la mateixa paraula ha acabat tenint un sentit pejoratiu.<sup>296</sup>*

## **b) Adjectius**

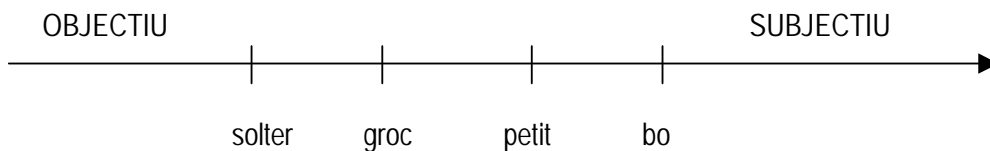
L'adjectiu qualificatiu, segons la gramàtica (Picallo 2002:1646), expressa una o diverses qualitats d'un objecte que, en un context o situació determinats, el parlant vol distingir d'entre moltes altres propietats actuals o possibles. Com remarquen Maingueneau i Salvador (1995:129), molts adjectius constitueixen un bon recurs per a la inscripció de la subjectivitat en el discurs. Aquests autors es

---

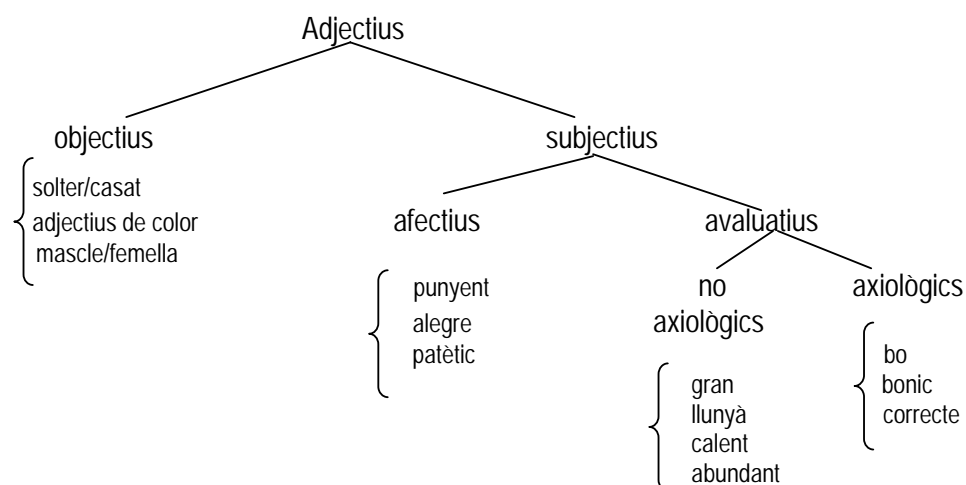
<sup>296</sup> RUBIO, J.; PUIGPELAT, F. 2000. *Com parlar bé en públic*. Barcelona: Pòrtic, p. 17.

refereixen a la distinció que estableixen els lògics entre proposicions com "El Joan és ros" i "El Joan és maco", que presenten una estructura idèntica, però pertanyen a categories diferents, perquè la qualitat de *ros* pot ser definida d'una manera unívoca, mentre que la de *maco* depèn dels gustos personals, que són generalment discutibles.

Els gramàtics han distingit tradicionalment dos grups d'adjectius: els primers descriuen el món ("Una casa quadrada"), els altres remetent, principalment, a un judici de valor que fa el subjecte enunciador ("Una casa encantadora"). En aquest sentit, els primers serien "objectius" i els segons, "subjectius". Kerbrat-Orecchioni (1980:94) observa que l'eix d'oposició objectiu-subjectiu no és dicotòmic sinó gradual i posa aquest exemple:



I entre els adjectius subjectius, proposa una divisió que presenta en aquest esquema (1980: 110):



Segons Kerbrat, els adjectius *afectius* enuncien, alhora que una propietat de l'objecte que determinen, una reacció emocional del subjecte parlant envers aquest objecte. Els *avaluatius no axiològics* són aquells que impliquen una avaluació quantitativa o qualitativa d'un objecte basada en una doble norma: la que és interna a l'objecte al qual s'atribueix la qualitat i la que el parlant li atorga d'acord amb la seva escala de valors o la seva experiència. De manera que l'ús d'un adjectiu *avaluatiu* és relatiu a la idea que el parlant es fa de la norma d'avaluació per a una categoria d'objectes. Així, quan algú diu "una bibliografia extensa", en realitat està dient que la bibliografia de què es tracta és més extensa que la norma d'extensió d'una bibliografia segons la idea que el subjecte se'n fa, fonamentada en la seva experiència en situacions semblants. Finalment, els *avaluatius axiològics* impliquen també una doble norma, vinculada a la classe de l'objecte al qual s'atribueix la propietat i referida al subjecte de l'enunciació. Adjectius com *bo* o *dolent*, per exemple, varien tant en funció de l'objecte de què es parla com dels sistema de valors de l'enunciador.



La divisió de Kerbrat-Orecchioni imposaria, en primer lloc, que es pogués establir una distinció entre allò que és *afectiu* i allò que és *intel·lectual*. Però coincidim amb Brunot (1965), al qual ja ens hem referit abans, que parla de la dificultat que comporta establir una divisió entre l'expressió dels sentiments i els judicis racionals. La prosa acadèmica és plena d'adjectius que resulta fàcil identificar com a subjectius, però que no gosàriem dir si són *afectius* o no ho són, segons els criteris de Kerbrat. Per exemple:

*Cal remarcar un axioma evident de la comunicació: una persona **positiva** és sempre més **atractiva**, més **interessant** i més **convinent** que una **negativa**.*<sup>297</sup>

Entre els adjectius utilitzats en aquest fragment, potser podríem dir que *atractiva* i *interessant* són més subjectius que la resta. Però qualificar una persona d'*atractiva* és un afer dels sentiments o de la raó? Probablement les valoracions d'aquest tipus són fruit d'una subjectivitat en què les dues dimensions es troben estretament associades. I pel que fa a la diferència que estableix Kerbrat entre *avaluatius axiològics* i *no axiològics*, és cert que els adjectius que aquesta autora anomena *axiològics* es perceben en general com a més subjectius i que en les avaluacions quantitatives o qualitatives és possible que hi hagi un major consens; però com més complex és l'àmbit en què ens movem, més difícil resulta arribar a aquest consens. Potser pot resultar relativament fàcil consensuar si una muntanya és *alta*, però quan en els gèneres acadèmics es parla d'una idea *important* o d'un concepte o una teoria *rellevants* es tracta d'un judici de valor fonamentat en un codi cultural i social en el qual

---

<sup>297</sup> RUBIO, J.; PUIGPELAT, F. 2000. *Com parlar bé en públic*. Barcelona: Pòrtic, p. 138.

se situa l'enunciador. La importància o la rellevància d'una qüestió depenen d'un sistema de valors. Per tant, les fronteres que estableix Kerbrat no sempre són nítides.

Maingueneau i Salvador (1995:130-132) consideren objectius els adjectius que es poden definir independentment de tota enunciació concreta; en canvi, inclouen entre els subjectius els que han d'interpretar-se en el marc de l'enunciació singular on apareixen. A més, descriuen aquesta divergència relacionant-la amb els conceptes de *classificatorietat* i *no classificatorietat*: els adjectius objectius són clarament classificadors, mentre que els subjectius no permeten establir categories discretes. Així doncs, usar un adjectiu de manera no classificatòria equival a avaluar un objecte. Compartim, en general, la visió d'aquests autors, però considerant sempre que fins i tot els adjectius més aparentment neutres poden ser usats com a axiològics en un sentit figurat: *una argumentació rodona, un cap quadrat, un caràcter sec, tenir els papers mullats, premsa groga, etc.*

Des del nostre punt de vista, existeix un *contínuum*, una gradació que permet classificar els adjectius des de "bastant objectius" fins a "molt subjectius". Creiem que els adjectius que expressen un compromís afectiu de l'enunciador són, de fet, adjectius avaluatius i que resulta difícil distingir, dintre dels avaluatius, els que són axiològics dels que no ho són.

Pel que fa a la presència d'adjectius axiològics en els textos acadèmics, el nombre d'ocurrències és certament alt i abasta des dels adjectius més lligats a les reflexions i sentiments dels observadors:

*La riquesa i varietat dels intercanvis entre els membres del gA que s'analitza són realment **sorprenents** [...]*<sup>298</sup>

*[...] és **curiós** constatar que en un 25% dels centres hi ha professors que escriuen poesia i que un 86% dels enquestats afirmen tenir notícies que hi ha alumnes del centre que escriuen poesia per iniciativa pròpia.*<sup>299</sup>

fins aquells que es trobarien més a prop d'un assentiment comú, però que provenen també d'una visió del parlant fonamentada en un context cultural determinat:

*La intervenció didàctica en relació amb l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura ja va ser abordada en un monogràfic anterior –Construir el discurs escrit–; també, la necessitat de refelexionar sobre la llengua ha estat objecte del monogràfic número 11. Ara, considerem **interessant** reprendre el tema per mostrar diferents experiències didàctiques que s'acosten al treball escrit des d'un reconeixement de la importància del coneixement metalingüístic en el desenvolupament de les capacitats discursives.*<sup>300</sup>

---

<sup>298</sup> CAMPS, A. 1994. *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova, p.212.

<sup>299</sup> BORDONS, G. [et al.] .2003. "L'ensenyament de la poesia a Barcelona. Resultats d'una investigació", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* núm.30, p. 112.

<sup>300</sup> FERRER, M. 1999. "Experiències d'escriptura reflexiva", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm.17, p. 4.

D'altra banda, la combinació de noms i adjectius axiològics, fins i tot aparentment contradictoris, aporta una gran riquesa de matisos que ens arriba condensada en uns pocs mots:

[...] *si arribéssim a oblidar l'escriptura (com hauria volgut Plató, carca **genial i contradictori**) hauríem de canviar de vida.*<sup>301</sup>

### c) Verbs

Entre els verbs que impliquen una valoració, trobem verbs descriptors de sentiments, d'estats d'ànim, d'estimacions intel·lectuals (*agradar, satisfer, molestar, refutar, discrepar, queixar-se*). Segons Kerbrat-Orecchioni (1980:131), l'anàlisi dels verbs és més complexa que la dels substantius i dels adjectius. Així ho demostren aquests enuncisats:

[1] *X **desitja** que P*

[2] *X **pretén** que P*

Encara que en els dos casos hi ha la transmissió d'un judici avaluatiu, Kerbrat observa que en [1] "P és bo per a X", mentre que [2] significa que P és fals per al locutor.<sup>302</sup> Hi ha, doncs, una diferència en la naturalesa del judici avaluatiu (de l'ordre de *bo/dolent*, o de *vertader/fals*) i en la font d'aquest judici, que pot ser el locutor o l'agent del procés. En l'estudi dels verbs axiològics cal fer, doncs, una triple distinció (Kerbrat-Orecchioni 1980:132):

---

<sup>301</sup> TUSON, J. 2001. *Una imatge no val més que mil paraules*. Barcelona: Empúries, p. 18-19.

<sup>302</sup> Remetem a les consideracions sobre el verb *pretendre* que hem fet a l'apartat 4.3.4.

- Qui fa el judici avaluatiu: el locutor o la persona que participa en el procés que el verb descriu?
- Què s'avalua: el procés mateix i de rebot l'agent (*X menteix*) o l'objecte del procés, que pot ser una cosa o un individu (*X odia Y*) o un fet expressat mitjançant una oració subordinada (*x desitja que P*)?
- De quin tipus és el judici avaluatiu: axiològic o epistèmic?

Analitzem-ho en aquest exemple:

***Prefereixo la denominació composició a d'altres de corrents*** (escriptura, expressió escrita i redacció), *perquè [...]*<sup>303</sup>

Seguint la distinció establerta per Kerbrat, en aquest fragment tenim:

- Una avaluació feta pel locutor, que és al mateix temps la persona que participa en el procés que el verb descriu. El subjecte de l'enunciat coincideix amb el subjecte de l'enunciació.
- S'avalua un objecte, en concret el terme *composició*.
- L'avaluació té un caràcter axiològic.

En els discursos acadèmics s'al·ludeix molt sovint a altres discursos i per tant són molt freqüents els *verbs de dir*. Els *verbs dicendi* es divideixen entre aquells que tenen generalment un valor epistèmic (*pretendre, assegurar, evidenciar*, etc.) i els que es poden considerar axiològics, ja que formulen un judici en termes de *bo/dolent*. Entre aquests últims, verbs com *acusar, denunciar, criticar*, etc. no es

---

<sup>303</sup> CASSANY, D. 1999. *Construir l'escriptura*. Barcelona: Empúries, p. 17.

limiten a introduir una altra veu (com els verbs *dir, afirmar, sostenir*), sinó que transmeten una valoració de les paraules que introdueixen; el locutor qualifica les paraules que incorpora i les esmenta com a *acusació, denúncia, crítica, confessió*:

*Encetem el monogràfic amb l'article d'Oriol Guasch on **es qüestionen** les disposicions legals actuals que únicament consideren la presència de dues llengües ambientals (L1 i L2) i una d'estrangera a l'ensenyament.*<sup>304</sup>

*El poeta **confessa** l'anhel íntim de comunicació quan diu: "Sempre he volgut agradar. M'ha dolgut sempre la indiferència aliena". És la veu de Fernando Pessoa [...]*<sup>305</sup>

I en els comentaris de les paraules d'un altre, trobem molt sovint verbs axiològics del tipus *dominar, sobresortir, avantatjar*. Fixem-nos, per exemple, com s'avaluen en els exemples següents les paraules pronunciades per Marc Antoni en el parlament de *Juli Cèsar* de Shakespeare:

*[...] en la part argumentativa, Marc Antoni **supera** materialment i formalment l'antagonista polític.*<sup>306</sup>

---

<sup>304</sup> VILA, M.; RUIZ, U. 2001. "Llengües, ètnies i cultures a l'ensenyament", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* núm.23, p. 7.

<sup>305</sup> LABORDA, X. 1993. *De retòrica. La comunicació persuasiva*. Barcelona: Barcanova, p. 95.

<sup>306</sup> LABORDA, X. 1993. *Op. cit.*, p. 86.

*Marc Antoni **domina** a la perfecció el vertigen enfront de l'abisme fins arribar a la terra ferma de la veritat assentada.*<sup>307</sup>

Els verbs d'aquests exemples són clarament axiològics. El discurs de Marc Antoni es considera bo (i en termes comparatius, millor que el del seu opositor), no pas cert o veritable. De fet, els verbs de tot tipus que contenen judicis de valor són molt abundants en els gèneres acadèmics, en especial en tots aquells discursos que segueixen una línia crítica:

*En conjunt, només **desllueixen** en aquest recull alguns aspectes formals, com el to excessivament oral d'algun capítol [...]*<sup>308</sup>

*[...] **decepciona** una mica que, malgrat la varietat bibliogràfica de propostes sobre el tema que ja tenim, per ara els resultats mostrin una realitat amb poca interacció i massa lligada als aspectes formals de la poesia.*<sup>309</sup>

#### **d) Adverbis i locucions adverbials**

López i Morant (2002:1815) distingeixen entre *adverbis d'enunciació* i *adverbis d'enunciat*. Els que modifiquen el *modus* són *d'enunciació*; els

---

<sup>307</sup> LABORDA, X. 1993. *Op. cit.*, p. 87.

<sup>308</sup> TODOLÍ, J. 2001. Ressenya de LORENTE, M.; ALTURO, N.; BOIX, E.; LLORET, M. R.; PAYRATÓ, L.: *La gramàtica en l'estudi de la variació*. Barcelona, 2001, PPU, publicada a *Caplletra* 31, p. 246.

<sup>309</sup> BORDONS, G. [*et al.*]. 2003. "L'ensenyament de la poesia a Barcelona. Resultats d'una investigació", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* núm. 30, p. 117.

que modifiquen el *dictum* són d'enunciat. Aquesta divisió és observable en aquests exemples:

[1] **Francament**: *crec que tenim un problema important.*

[2] **Desgraciadament**, *tinc poc temps lliure per fer les coses que m'agraden.*

En [1] l'adverbi qualifica el to que es vol donar a l'acte de parla: l'emissor vol que els receptors sàpiguen que parla de manera franca. En [2], en canvi, es qualifica el predicat de l'oració; equival a: "És una desgràcia tenir poc temps lliure". L'actitud del parlant, però, es manifesta en ambdós casos, sigui per avaluar l'orientació del seu missatge, sigui per manifestar una manera de veure el món. Considerem, doncs, adverbis o locucions adverbials axiològics tots els que transmeten judicis de valor, amb independència de l'abast de les seves valoracions.

D'entre les nombroses classes d'adverbis que López i Morant estableixen en la seva taxonomia, ens interessa destacar pel seu caràcter modalitzador els *adverbis d'acte de parla*, definits per aquests autors com a "formes amb les quals expressem l'actitud o l'avaluació del parlant respecte a les circumstàncies en les quals es desenvolupa l'acte de parla" (2002:1818). I entre aquests, de manera particular, els *dialògics*, els *enunciatius* i els *factius*.

Els *adverbis dialògics* qualifiquen l'actitud dels participants en l'acte il·locutiü, és a dir, del parlant i de l'oient. En el cas de l'oient, el que es fa és requerir una determinada actitud en l'acte il·locutiü que realitzarà en el torn següent. Citem els mateixos exemples de López i



Morant (2002:1838) perquè es dona el cas que fan al·lusió a l'àmbit acadèmic:

[1] **Sincerament** *no estic preparat per a l'examen.*

[2] **Sincerament**, *¿està preparat per a l'examen?*

En el primer exemple, dit per un alumne al seu professor, significa "sóc sincer quan dic això". En el segon, dit pel professor, equival a "li demano que sigui sincer".

En les nostres observacions hem identificat diverses ocurrences d'aquest tipus d'adverbis:

*Us ho diré **sense embuts** \*  
*ni una sola de les seves aportacions\_*  
*ni una sola\_*  
*tenen res d'aprofitable \*<sup>310</sup>

*No crec que calgui, **francament**, presentar excuses per la freqüència amb què alguns autors van apareixent al llarg del llibre.*<sup>311</sup>

*Contesta'm **de bon rotllo** el que et preguntaré /*<sup>312</sup>

---

<sup>310</sup> Paraules d'un conferenciant.

<sup>311</sup> BALLART, P. 1998. *El contorn del poema*. Barcelona: Quaderns Crema, p. 16.

<sup>312</sup> Paraules d'una alumna adreçades a una companya en un debat a classe.

Els *adverbis enunciatius* s'apliquen a l'acte d'enunciació qualificant la seva forma o la seva estructura (López i Morant 2002:1842). Per exemple:

*Tenint en compte aquest fet, comentem **breument** alguns dels trets lingüístics de l'escrit.*<sup>313</sup>

I els *adverbis factius* són anomenats així per López i Morant (2002:1843), perquè funcionen igual que els verbs factius en el sentit que pressuposen la veritat de la proposició que qualifiquen. Així, en l'exemple que citem a continuació, se suposa que l'obra de què es parla "va tenir poca acceptació", és a dir, aquesta afirmació es dona per vertadera, amb independència de l'actitud del parlant que transmet l'adverbi *malauradament*:

***Malauradament**  
aquesta obra va tenir poca acceptació* \<sup>314</sup>

Hem de mencionar també els adverbis amb implicació, dit amb altres paraules, els adverbis que sense ser intrínsecament qualificadors, expressen una actitud del parlant que es transmet juntament amb el significat lingüístic. Sembla clar que l'actitud de qui diu "**Només** hi havia 30 persones" apunta a mostrar la quantitat com a petita, té un caràcter restrictiu i apreciatiu. La funció avaluadora d'aquests adverbis pot resultar de vegades poc evident, de manera que mentre els adverbis que tenen un valor qualificador clar són evitats pels discursos que es proposen de ser objectius, no passa el mateix amb

---

<sup>313</sup> CASSANY, D.1999. *Construir l'escriptura*. Barcelona: Empúries, p. 76.

<sup>314</sup> Paraules d'una professora a classe.

els adverbis d'implicació. En la prosa acadèmica, adverbis com *només*, *ja*, *encara*, etc., amb implicacions axiològiques, són molt abundants:

***Encara**, a l'altar dels nostres idolets culturals, hi tenim la lectura.*<sup>315</sup>

***Ja** ho deia Edward Sapir: "cal no confondre una llengua amb el seu diccionari".*<sup>316</sup>

### **e) Connectors**

Hi ha connectors que podem considerar que contribueixen a manifestar el judici de valor que fa l'emissor. En alguns casos, no és el contingut semàntic el que transmet aquesta actitud, sinó la configuració que amb el seu ús es transfereix a la frase sencera. Conjuncions o preposicions ben neutres, si les considerem de manera aïllada, poden conformar enunciats com aquest:

*Els alumnes aprenen **malgrat** els mestres que tenen.*

Tanmateix, alguns connectors estan ja marcats axiològicament. És el cas de *gràcies a*, *mercès a* o *per culpa de*, que, com ens fa notar Payrató (2002:1191) serien intercanviables si féssim cas de la informació "asèptica" que en donen els diccionaris, ja que el GDLC els fa equivalents a *per mitjà de* i el DIEC dóna les equivalències

---

<sup>315</sup> CASSANY, E. 1993. "Llegir i viure", *Perspectiva escolar*, núm. 180, p. 3.

<sup>316</sup> TUSON, J. 1999. *¿Com és que ens entenem? (si és que ens entenem)*. Barcelona: Empúries, p. 63.

*mitjançant* i *a causa de*.<sup>317</sup> El fet que no siguin permutables en enunciat com "Ha sobreviscut gràcies als medicaments" *versus* \* "Ha sobreviscut per culpa dels medicaments" demostra, com indica Payrató, que la càrrega valorativa hi és evident.

Vegem un exemple de connector axiològic emprat en la prosa acadèmica:

*La doble estratègia de Marc Antoni encercla i ofega l'argumentació precedent, cosa que aconsegueix **mercès a** la compressió d'una veritable tenalla dialèctica.*<sup>318</sup>

I vegem un exemple en què un canvi de connector pot alterar el valor del judici expressat en un enunciat. Una professora intervé en una reunió dient:

*Crec que en les proves orals\_  
s'hauria de donar més importància a aspectes\_  
com l'organització del discurs\_  
i la claredat en les explicacions\_  
**a més a més** de la fonètica\*

En l'acte de la reunió, aquestes paraules es converteixen en les següents:

---

<sup>317</sup> També Sancho Cremades (2002: 1790), en la mateixa obra en què Payrató fa aquesta observació, defineix la locució *gràcies a* d'una manera "asèptica". Diu: "La locució *gràcies a* i la preposició sinònima més formal *mercès a* signifiquen 'mitjançant, per, en virtut de'".

<sup>318</sup> LABORDA, X. 1993. *De retòrica. La comunicació persuasiva*. Barcelona: Barcanova, p. 84.

*X [...] creu que la prova hauria de donar més importància a l'estructuració del discurs **en detriment de** la part de pronúncia.*

## **f) Articles amb implicació**

Un ús marcat de l'article determinat pot ressaltar la singularitat del mot que determina i connotar-lo en un sentit o en un altre. Aquest efecte es pot aconseguir en la llengua oral amb una pronúncia emfàtica de l'article i, en el cas de la llengua escrita, amb un procediment tipogràfic com la cursiva. Vegem aquests dos casos exemplificats:

*Hi ha la gramàtica de Fabra\_  
un clàssic\_  
però ja una mica passada de moda\  
ha plogut molt des de Fabra/  
després hi ha la gramàtica de Badia\_  
i ara la Gramàtica del català contemporani de Joan Solà \  
aquesta\_  
ara\_  
és **la** gramàtica \*<sup>319</sup>

*Es tracta d'un discurs que posa èmfasi en la idea que hi ha un català normatiu massa artificiós, fet en funció d'una visió essencialista de la llengua i lligat a unes determinades concepcions polítiques. D'aquesta manera **el** problema és el*

---

<sup>319</sup> Paraules d'una professora a classe.

*codi, la llengua, i la solució proposada és d'ordre estrictament lingüístic [...]*<sup>320</sup>

### **g) Quantitatius**

Els quantitatius o indefinits apreciatius acompanyen un nom al qual assignen un valor: "Hi havia **massa** gent", "És una persona que inspira **poca** confiança", "La vida són **quatre** dies".

Alguns d'aquests mots són intrínsecament avaluatius, com ocorre amb *massa*, que significa sempre *un grau excessiu* d'alguna cosa, mentre que d'altres ajuden a subratllar una estimació, a emfasitzar-la:

*Els professors [...] potser també ens hem instal·lat en la crítica a una cotilla que no ens deixa anar al nostre aire i que és **prou** còmoda per endossar-li **moltes** de les disfuncions del nostre ensenyament.*<sup>321</sup>

*Tenim **massa** assignatures, **massa** hores de classe, **massa** treballs que s'han de presentar tots el mateix dia o quasi. Potser pensareu que em queixo **massa**?*<sup>322</sup>

---

<sup>320</sup> BIBILONI, G. 1997. *Llengua estàndard i variació lingüística*. València: Contextos 3 i 4, p. 131.

<sup>321</sup> Paraules de S. Bech, a l'article de MACIÀ, J. 2002. "Currículum de batxillerat i proves selectives", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 26, p. 16.

<sup>322</sup> Fragment de la redacció d'una alumna.

## **h) Interjeccions i invocacions**

Les interjeccions i invocacions són uns mots o grups de mots que equivalen a una oració. És per això que tradicionalment s'han anomenat *mots-frase*. Així els anomena Hernanz (2002:1010), a qui remetem per a una anàlisi més detallada d'aquests elements. El seu valor semàntic depèn sovint de l'entonació i del context lingüístic i extralingüístic. I entre els molts significats que poden arribar a tenir, n'hi ha un grup que manifesten valoracions. La persona que diu "oh!", per exemple, pot expressar sorpresa, però, alhora, qualifica de sorprenent l'objecte que li provoca aquesta reacció.

Les interjeccions constitueixen un grup heterogeni d'elements que tradicionalment s'han classificat en *pròpies* o *primàries* (*ei!*, *au!*, *apa!*), que formen un inventari tancat amb un ús fix en la llengua, i les *impròpies* o *secundàries* (*noi!*, *vinga!*, *vaja!*), resultat d'un procés d'especialització o d'adaptació d'una sèrie de mots, alguns dels quals existents en el lèxic amb un valor diferent (Hernanz 2002:1010).

L'emissió d'aquests mots està habitualment vinculada a l'expressió d'emocions. Segons Payrató (2002:1215), com a recursos verbals més pròxims als no verbals, les interjeccions i en conjunt les clàusules exclamatives de tota mena són els formats més recurrents amb què es vehicula verbalment l'expressivitat de l'enunciador. Nosaltres afegiríem que aquesta expressivitat pot tenir un caràcter avaluador.

En l'àmbit acadèmic, les interjeccions apareixen sobretot en els discursos més espontanis i distesos. Així, per exemple, en una de les classes que ha estat objecte de la nostra observació, una alumna, interrogada per la professora, va donant una sèrie de respostes a les

quals la professora va assentint amb mots com "bé", "molt bé", "sí", fins que davant d'una resposta errònia la professora reacciona amb un "**ep!**", emfàtic, que és adequadament interpretat per l'alumna com "Això no ho has respost bé".

### **i) Locucions i frases fetes**

Hem insistit més d'un cop en el fet que el valor axiològic dels mots té el seu origen en la ideologia del parlant que, alhora, s'emmarca en un context ideològic cultural i social determinat. Doncs bé, en aquest context ocupa un lloc no menyspreable allò que s'anomena la saviesa popular, origen d'una bona part de les locucions i frases fetes, que constitueixen un pòsit important d'expressions d'ús corrent.

La diferència entre els conceptes *locució* i *frase feta* és una mica vaga. De manera freqüent es reuneixen en un mateix significat que inclou la combinació de dos o més mots, units sovint per una sintaxi particular, amb sentit unitari i familiar dins una comunitat lingüística. Ara bé, si establim la diferència tenint en compte el valor sintàctic que se'ls atribueix, les locucions poden ser substituïdes per un substantiu, un adjectiu, un adverb, una conjunció o una preposició. Per tant, són un component de l'oració. Les frases fetes, en canvi, funcionen com una oració sencera. Tant les locucions com les frases fetes, però, tenen un significat global, que no es pot deduir del significat aïllat de cadascun dels seus elements.

En els gèneres acadèmics, les locucions i frases fetes amb valor axiològic introdueixen judicis de valor que s'expressen amb un to que trenca la formalitat i la circumspecció i que pot complir funcions tan diverses com la d'atraure l'atenció, la de minimitzar una crítica o la de



marcar un cert distanciament entre el parlant i els judicis que expressa, entre moltes altres. Vegem-ne alguns exemples:

*I per molt que dubtem de les estratègies que l'han de fer virtual (i **fem santament** de dubtar-ne), no podem negar l'extraordinari potencial educatiu, edificador, de la lectura literària.*<sup>323</sup>

*Aquest és un tema essencial de l'oratoria, i de vegades molt descuidat. L'il·lustraré amb les introduccions de dos discursos clàssics: el discurs de sant Pau a Atenes segons els Fets dels Apòstols, i les magnífiques al·locucions de Brutus i Marc Antoni al Juli Cèsar, de Shakespeare. [...]*

*Sant Pau, que **no tenia un pèl de ximple** [...]*<sup>324</sup>

*A l'assistent a una conferència li interessa **anar al gra**. Sempre. [...]*<sup>325</sup>

*És molt fàcil, doncs, d'**anar fent la viu-viu** mal que sigui amb un punt de desassossec per l'esdevenidor incert del nostre batxillerat, aviat sense un "paraigua" tan generós com ha estat fins ara la "selectivitat". Però ben mirat, tampoc **no ens hi hem de posar pedres al fetge** [...]*<sup>326</sup>

---

<sup>323</sup> CASSANY, E. 1993. "Llegir i viure", *Perspectiva escolar* núm. 180, p. 6.

<sup>324</sup> RUBIO, J.; PUIGPELAT, F. 2000. *Com parlar bé en públic*. Barcelona: Pòrtic, p. 159.

<sup>325</sup> RUBIO, J.; PUIGPELAT, F. 2000. *Op. cit.*, p. 57.

<sup>326</sup> Paraules de S. Bech, a l'article de MACIÀ, J. 2002. "Currículum de batxillerat i proves selectives", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 26, p. 16.

## j) Figures retòriques

Ja en parlar de les locucions i frases fetes ens acabem de referir a les expressions amb sentit figurat familiars en una comunitat lingüística. En un sentit més ampli, esmentem ara les expressions que, allunyant-se de l'ús gramatical més obvi, miren de produir un efecte en els receptors: tautologies, paradoxes, hipèrboles, comparacions, metàfores, metonímies, etc. Mitjançant aquestes figures, el parlant pot formular també judicis de valor i no són estranyes en el discurs acadèmic.

Comparació:

[...] *Els oradors grecs i romans tenien molt clar que la conclusió o epíleg del discurs és fonamental perquè tingui èxit. **La conclusió és com les postres d'un dinar.** Hom pot dinar magníficament però, si acaba amb una peça de fruita agra, el gust agre durarà tota la tarda i predominarà sobre la resta del dinar. **La conclusió, com les postres, s'ha de cuinar i pensar molt bé.***<sup>327</sup>

Paradoxa:

[...] *perquè **un text pot no tenir cohesió i ser, no obstant això, coherent.***<sup>328</sup>

---

<sup>327</sup> RUBIO, J.; PUIGPELAT, F. 2000. *Op. cit.*, p. 173.

<sup>328</sup> GONZÁLEZ, M. 2001. "Els marcadors pragmàtics compostos en el relat oral anglès i català" *Caplletra* núm. 30, p. 75.

Metàfores:

*Com sempre, un llibre és la cruïlla de molts camins, viatges i activitats: el pòsit de lectures i converses [...]*<sup>329</sup>

Ironia:

*[...] un lector de veritat (no purament funcional, no instrumental) es mou per un principi ètic que, dit aproximadament, és la recerca de la felicitat. Aquesta afirmació pot semblar gruixuda o hiperbòlica (no me n'excusaré, perquè no és meva) i sens dubte, si en féssim una interpretació rasa, convidaríem a pensar que en el llegir hi ha la felicitat (**quan tothom sap que és en els diners**)*<sup>330</sup>

#### **4.5.3.2. Procediments sintàctics**

Fins aquí hem parlat d'unitats lèxiques que tenen un valor intrínsecament avaluatiu o que l'adquireixen en relació amb el context. També ens hem referit a les expressions en sentit figurat que poden usar-se per fer valoracions. Considerarem ara els procediments sintàctics de què disposem per aconseguir el mateix objectiu.

---

<sup>329</sup> CASSANY, D. 1999. *Construir l'escriptura*. Barcelona: Empúries, p. 17.

<sup>330</sup> CASSANY, E. 1993. "Llegir i viure", *Perspectiva escolar* núm. 180, p. 5.

### **a) Modalitats oracionals que expressen judicis de valor**

Com ja hem tingut ocasió de veure, Meunier (1974) distingeix entre *modalitats d'enunciació* i *modalitats d'enunciat*. Diu que les primeres intervenen obligatòriament i confereixen a una frase la seva forma declarativa, interrogativa o imperativa; les *modalitats d'enunciat*, per la seva banda, caracteritzen la manera amb què el subjecte de l'enunciat situa la proposició de base en relació amb la veritat, la necessitat, etc. Payrató (2002:1179) anomena *modalitats actitudinals* o *de l'enunciador* aquestes últimes, en el sentit de modalitats individuals o subjectives. Doncs bé, intentarem ara relacionar les dues dimensions de les modalitats des de la perspectiva de la modalització apreciativa.

La gramàtica tradicional ha parlat de tipus d'oracions amb els mateixos termes que es fan servir per parlar de les modalitats<sup>331</sup> i ha distingit un primer nivell de modalitats bàsiques: *declarativa*, *interrogativa* i *imperativa* (o *exhortativa*), i un segon nivell de modalitats que es poden sumar a les anteriors: *exclamativa* (o *expressiva*) i *negativa*. I encara alguns tipus menors: *dubitatives*, *volitives*, etc. A cadascuna d'aquestes modalitats se'ls atribueix una funció: les declaratives serveixen per informar, les interrogatives per demanar informació, les imperatives per manar i les exhortatives per suggerir. Però, des d'un punt de vista pragmàtic, poden acomplir funcions diferents de les que els atribueix la gramàtica tradicional, és

---

<sup>331</sup> Sobre aquest ús terminològic, Payrató (2002:1195) fa notar que és el resultat d'una metonímia (la classe d'oració per la modalitat com a acte de parla), però atès que es tracta d'una terminologia molt consolidada, considera que no sembla factible substituir-la.

a dir, poden tenir altres valors il·locutius. Així, podem distingir entre oracions en *modalitat característica*,<sup>332</sup> quan hi ha coincidència entre la funció que els atribueix la gramàtica tradicional i la funció pragmàtica, i oracions en *modalitat no característica*, quan no hi ha aquesta coincidència. Les oracions en *modalitat no característica* tenen associats altres propòsits, a més a més dels específics, o en lloc dels específics, de manera que un d'aquests propòsits pot ser el de transmetre judicis apreciatius. Veurem ara, doncs, com és possible transmetre aquests valors no sols amb oracions amb modalitat exclamativa, que són les que de manera prototípica expressen estats d'ànim i emocions, sinó amb oracions en modalitat declarativa, interrogativa i imperativa, usades de forma *no característica*.

La modalitat (o submodalitat) exclamativa va acompanyada d'una entonació característica en la llengua oral i de signes d'admiració (encara que no sempre) en la llengua escrita. És l'única modalitat a la qual se li reconeix tradicionalment la transmissió de valoracions i actituds. Observem una oració exclamativa que ve a dir: "El bon orador fa pauses", "És bo incloure silencis en un discurs":

*I molta gent no deixa mai ni un silenci!*<sup>333</sup>

I una altra en què el parlant, després d'afirmar que té la impressió que l'alumnat de secundària no treballa gaire la llengua oral, expressa el seu judici sobre aquest fet:

---

<sup>332</sup> Fem servir la terminologia d'Artigas (1999). Payrató (2002) utilitza el terme *modalitats prototípiques*.

<sup>333</sup> RUBIO, J.; PUIGPELAT, F. 2000. *Com parlar bé en públic*. Barcelona: Pòrtic, p. 51.

[...] *dubto que es faci gaire treball de llengua oral (i tan necessari que seria...!)* <sup>334</sup>

Pel que fa a les declaratives *no característiques*, poden ser una defensa del contingut de l'enunciat, fins i tot quan, com en l'exemple següent, la presència de mots axiològics es redueix a l'adverbi *ingènuament*. Sembla clar que l'orientació d'aquest fragment és argumentatiu i no simplement informatiu. Conté un judici de valor que condemna la creença que la llengua reflecteix la realitat:

*La llengua no reflecteix la realitat (tal com havíem pogut creure ingènuament). Si hi ha un text és perquè algú l'ha dit o escrit i, per tant, reflecteix el seu punt de vista de la realitat.* <sup>335</sup>

O poden ser l'expressió d'un sentiment o estat d'ànim:

*Vull expressar el meu agraïment a totes les persones que, directament o indirectament, han contribuït a fer possible aquest llibre [...]* <sup>336</sup>

Les interrogatives retòriques, molt presents en els gèneres acadèmics, no vehiculen una demanda d'informació, sinó que són assercions encobertes. En aquest sentit, són una via molt adequada per a la

---

<sup>334</sup> Paraules de J. Badia a l'article de MACIÀ, J. 2002. "Currículum de batxillerat i proves selectives", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 26, p. 13.

<sup>335</sup> CASSANY, D. 1999. *Construir l'escriptura*. Barcelona: Empúries, p. 32.

<sup>336</sup> CAMPS, A. 1994. *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova, p. 15.

transmissió de judicis de valor. Podem veure-ho en aquest fragment que no és res més que un elogi de la lectura literària:

*Quina altra realitat té, com ella, el poder instantani de desvetllar l'amor a l'aventura mental, el sentit dels mons que cal conquerir per obra del pensament i la imaginació?*<sup>337</sup>

També mereixen un comentari les interrogatives orientades,<sup>338</sup> en les quals l'enunciador emplaça els interlocutors a donar una resposta determinada; és a dir, el judici de valor ja és implícit en la pregunta, l'enunciador espera una resposta concreta (una resposta que és "bona" per a qui pregunta ) i tergiversar aquestes expectatives pot resultar difícil:

*Els que ja heu començat a llegir el llibre\_  
què trobeu /  
**oi que es llegeix amb molta facilitat** /<sup>339</sup>*

*És conegut el càstig exemplar que va ser imposat a Sísif, per raons que ara no importen. [...] **Oi que aquesta història mítica, d'una empresa reiniciada una vegada i una altra, sembla que ens parli de l'intent d'ensenyar la mateixa***

---

<sup>337</sup> CASSANY, E. 1993. "Llegir i viure", *Perspectiva escolar* núm. 180, p. 6.

<sup>338</sup> Seguim la terminologia d'Artigas (1999). Payrató (2002) les anomena *interrogatives confirmatòries*.

<sup>339</sup> Paraules d'una professora a classe.

***gramàtica als mateixos alumnes curs rere curs, cicle rere cicle, etapa rere etapa?***<sup>340</sup>

Igualment transmeten judicis de valor les interrogatives exclamatives, que vehiculen un acte de parla indirecte que equival a una recriminació, per exemple. Això queda clar en les paraules d'un gramàtic que retreu a uns col·legues que hagin deixat de banda la fonètica en els seus estudis gramaticals:

*Jo els vaig preguntar\_  
**per què no parleu de fonètica /**  
i a la tercera vegada que els ho preguntava em van dir \  
mira\_  
porque no sabemos \  
pues esto es fácil /  
els vaig dir jo \  
buscad alguien que sepa /  
i això és el que vam fer nosaltres* \<sup>341</sup>

I algunes oracions en modalitat imperativa, no sols acompleixen una funció conativa, és a dir, volen induir l'interlocutor a actuar d'una determinada manera, sinó que també (i potser en primer lloc) descriuen favorablement una actuació, la donen per "bona". Ho hem observat en el cas d'una classe on l'explicació de la professora, malgrat fer servir diversos verbs en forma imperativa, no expressa

---

<sup>340</sup> ZAYAS, F. 2002. "Ensenyar i aprendre gramàtica en el batxillerat: punt de partida i vies per avançar", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 26, p. 47.

<sup>341</sup> Paraules d'un conferenciant.



tant ordres com remarques generals sobre una actuació que considera adequada en la fase de revisió d'un text:

***Revisem*** el text focalitzant cada vegada un aspecte\_  
primer l'estructura\_

que les idees hagin quedat ben ordenades\_  
que segueixin un ordre lògic\_

[...]

***no pensem*** que revisar un text és només mirar si hi ha  
faltes d'ortografia /

## **b) Priorització d'elements significatius dins l'oració**

El parlant pot remarcar la importància de determinats elements de l'enunciat amb un canvi en l'ordre sintàctic dels components de la frase. El català ha estat catalogat tradicionalment com a llengua SVO, és a dir, una llengua en què el subjecte es manifesta de manera canònica a l'esquerra del verb (Vallduví 2002:1240). Aquest ordre, amb el subjecte a l'esquerra del verb i els complements en una posició postverbal, és la més neutra des del punt de vista funcional. Però la dislocació dels elements de la frase en tematitzacions ("De persona com ella no en trobarem cap més"), rematitzacions ("Exàmens de revàlida, s'haurien de fer") i construccions emfàtiques iniciades amb el verb *ser* o amb un verb esdevenimental ("És en l'etapa d'educació infantil que s'afavoreix l'aprenentatge oral del català") serveix per subratllar els elements que el parlant vol destacar, amb valors diversos, entre els quals hi ha les apreciacions. Un exemple:

*És clar que un altre dels avantatges de la vaguetat és que afavoreix la lliure discussió, pacífica i civilitzada. I això val més que els cops de pedra, de canons o dels enginys atòmics. **D'aquestes coses, ni parlar-ne.***<sup>342</sup>

*I és que el professor ha de procurar sobretot que els alumnes, davant l'escriptura, prenguen consciència de la necessitat de definir la situació de comunicació i d'establir la planificació i els objectius de l'escrit.*<sup>343</sup>

#### **4.5.3.3. Procediments discursius**

Fins i tot en els discursos en què el parlant procura mantenir-se ocult i evitar qualsevol marca que denoti la seva presència, el judici valoratiu es pot fer (i gosariem dir que, de fet, es fa sempre) mitjançant dos procediments discursius inevitables: la selecció i la jerarquitització dels continguts textuais.

##### **a) Avaluació per selecció**

Entre els nombrosos temes dels quals podem parlar o sobre els quals podem escriure, el parlant en selecciona uns. La tria d'uns temes i el silenci que recau sobre uns altres són decisions avaluatives. Aquest fet és evident, i ha estat analitzat a bastament, pel que fa als mitjans de comunicació. Però l'avaluació per selecció es du a terme també en els gèneres acadèmics. Els alumnes aprenen molt aviat que cada

---

<sup>342</sup> TUSON, J. 1986. *El luxe del llenguatge*. Barcelona: Empúries, p. 44.

<sup>343</sup> PÉREZ ROMERO, F. 1999. "Com cal escriure. Una experiència didàctica al voltant del text narratiu autobiogràfic", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 17, p. 64.

professor, encara que segueixi una programació oficial, considera més importants uns temes que uns altres, "té les seves manies". I les revistes didàctiques o més o menys especialitzades tenen una orientació que es pot definir, en bona part, per la selecció que fan dels temes i de les persones que els tracten.

### **b) Avaluació per jerarquitza**

Un cop el parlant ha seleccionat uns temes, els jerarquitza, estableix un ordre. La jerarquitza es fa atenent a consideracions diverses, però una d'elles és la importància que el parlant assigna a cadascun dels elements que selecciona en el moment que decideix on (o quan) han d'aparèixer.

Prenem com a exemple un número de la revista *Llengua i ús*, concretament el número 8, publicat el primer quadrimestre de 1997. La revista conté, a més de l'editorial, catorze articles i quatre ressenyes. A la portada, apareixen els títols de només sis dels articles que es poden llegir a l'interior. Els continguts, per tant, s'han seleccionat i jerarquitzat.

#### **4.5.3.4. Recursos sociolingüístics**

Dins d'un discurs en una llengua es poden inserir veus laterals en una altra, sigui en forma de refranys, de frases fetes, d'acudits, d'imitacions, etc. Els sociolingüistes anomenen aquest fenomen *alternança lingüística (code switching)*. Des del punt de vista de la modalització, l'alternança lingüística és interessant en els casos en què va associada a una determinada visió del món, a una valoració. En un discurs escrit o parlat en català, el fet de recórrer al castellà

pot tenir com a explicació la ignorància de com es diu allò en català, però ben sovint també té una intenció crítica: el fragment citat en castellà vehicula la crítica d'una realitat diferent de la del parlant, d'una altra manera de veure les coses:

*En el fons el mal és que a l'Estat espanyol hi ha una ideologia fèrriment integrista [...] La ideologia, i l'actitud que se'n deriva, es resumeix en una frase que durant prop de quaranta anys (després de la nostra guerra de 1936-39) fou simplement una amenaça i una comminació, però que encara avui tenen integrada en el seu pensament la immensa majoria de ciutadans, tant si són castellanoparlants exclusivament si no: **Si eres español, habla en español.***<sup>344</sup>

*Els capitals socials són la suma de relacions i contactes que té un individu amb d'altres individus o grups [...]. Els **enchufes** hispànics són el resultat d'aquests capitals socials.*<sup>345</sup>

*Vaig quedar estupefacte: no pot ser, aquest article el deu haver fet una altra persona, '**éste no es mi Juan, que me lo han cambiao**'.*<sup>346</sup>

---

<sup>344</sup> SOLÀ, J. 2003. *Ensenyar la llengua*. Barcelona: Empúries, p.86.

<sup>345</sup> BOIX, E.; VILA, F. X. 1998. *Sociolingüística de la llengua catalana*. Barcelona: Ariel, p. 140.

<sup>346</sup> Resposta de J. Royo a J. Solà, publicada a SOLÀ, J. 2003. *Ensenyar la llengua*. Barcelona: Empúries, p. 206.

#### 4.5.3.5. Recursos prosòdics, de comunicació no verbal i gràfics

Els recursos prosòdics poden ser l'element que atorga el caire avaluador a alguns enunciats (és el cas d'algunes oracions exclamatives), però sobretot són un element afegit, que incrementa el caràcter axiològic que ja tenen alguns mots. En l'exemple que citem a continuació, el parlant selecciona dos adjectius clarament axiològics, *enorme* i *terrible*; però, a més, multiplica el seu valor amb una pronúncia emfàtica, que consisteix a elevar el to i allargar la síl·laba tònica d'aquests dos adjectius de forma molt pronunciada:

*73 autors\_*

*això ja és una cosa d'una dificultat **eno::rme** /*

*73 autors eh /*

[...]

*és una obra **terri:ble** /*

*una obra que quan te cau a les mans\_*

*et mareja i tot de tan extensa que és \<sup>347</sup>*

D'altra banda, el conferenciant que pronuncia emfàticament aquests adjectius, marca l'èmfasi amb un moviment ràpid del cap i del tronc i amb una expressió de la cara que contribueix a subratllar l'*enormitat* de l'obra que comenta. Aquest és, doncs, un cas en què el gest subratlla un element axiològic preexistent; però també, en algunes ocasions, la comunicació no verbal (un gest, un somriure, una mirada, etc.) expressa una opinió sense necessitat d'anar

---

<sup>347</sup> Paraules d'un conferenciant.

acompanyada de paraules.<sup>348</sup>

La veu i els elements de comunicació no verbal apareixen, doncs, una vegada més, com a elements modalitzadors, sigui autònoms, sigui addicionals. I l'equivalent en la llengua escrita són els recursos tipogràfics: la mida de la lletra, les majúscules, el subratllat, la cursiva, la negreta, una determinada disposició en el full, els requadres, les trames, etc. tenen un caràcter avaluador, perquè poden servir per destacar allò que el parlant considera important, bàsic, essencial.

En el quadre següent presentem de forma esquemàtica tots els procediments de modalització apreciativa que hem descrit.

---

<sup>348</sup> En el mitjà televisiu és famós el mític Walter Cronkite, periodista nordamericà ja retirat, que pertanyia a la classe dels anomenats "anchormen", és a dir, formadors d'opinió, literalment "homes ancla". De Cronkite es deia que sense manifestar explícitament cap judici de valor, en tenia prou amb arrufar les celles per emetre una opinió. Fent un paral·lelisme, en el món acadèmic alguns professors tenen també aquesta capacitat

<b>Procediments de modalització apreciativa</b>	
<b>Unitats lèxiques i expressions amb valor axiològic</b>	<b>Substantius:</b> <i>Més que un article és <b>una divagació</b>.</i>
	<b>Adjectius:</b> <i>Vam obtenir un resultat <b>sorprenent</b>.</i>
	<b>Verbs:</b> <i><b>Prefereixo</b> la denominació 'composició' a d'altres.</i>
	<b>Adverbis:</b> <i><b>Malauradament</b>, l'obra no ha tingut èxit.</i>
	<b>Connectors:</b> <i>Ho han aconseguit <b>gràcies a</b> la vostra col·laboració.</i>
	<b>Articles amb implicació:</b> <i>La Gramàtica del català contemporani és <b>la</b> gramàtica.</i>
	<b>Quantitatius:</b> <i>Volen incloure <b>massa</b> continguts.</i>
	<b>Interjeccions, invocacions i renecs:</b> <i><b>Ep!</b> (= no anem bé).</i>
	<b>Locucions i frases fetes:</b> <i><b>Fem santament</b>, de dubtar-ne.</i>
<b>Figures retòriques:</b> <i>La conclusió, com les postres, s'ha de pensar i cuinar molt bé.</i>	
<b>Procediments sintàctics</b>	<b>Modalitats oracionals que expressen judicis de valor:</b> <i>Que fàcil és dir les coses clarament!</i>
	<b>Priorització d'elements significatius dins l'oració:</b> <i><b>D'exàmens</b>, no ens en calen més.</i>
<b>Procediments discursius</b>	<b>Avaluació per selecció:</b> triar de què es parlarà.
	<b>Avaluació per jerarquitització:</b> decidir què es dirà primer, què es posarà a la portada d'una revista.
<b>Recursos sociolingüístics</b>	<b>Alternança de codis:</b> <i>Si eres <b>español</b>, habla en español.</i>
<b>Recursos prosòdics, gràfics i de comunicació no verbal</b>	<b>Volum, to, ritme, pauses, èmfasi expressiu:</b> <i>és una cosa d'una dificultat <b>eno::rme</b> /</i>
	<b>Gestos expressius</b>
	<b>Mida de la lletra, subratllat, disposició en el full</b>

#### **4.5.4. Conclusions**

La modalització apreciativa apareix com una manifestació molt productiva de les actituds del parlant. Amb la descripció de procediments modalitzadors discursius, com la selecció o la jerarquització, creiem haver demostrat que és pràcticament impossible defugir els judicis de valor en un discurs qualsevol i haver confirmat, doncs, la nostra hipòtesi. El parlant ha de reflectir la veritat adoptant un punt de vista i, com hem vist, aquest punt de vista no pot ser neutral.

Pel que fa a les categories amb què s'expressa la modalització apreciativa, n'hem apuntat de molt diverses, com ja havíem previst que succeiria. Hem descrit procediments lèxics, sintàctics, discursius, sociolingüístics, prosòdics, gràfics i no verbals. Tots ells permeten al parlant, de manera més directa o més subtil, adoptar una posició fins i tot en un discurs aparentment despersonalitzat.

Els judicis de valor continguts en els discursos acadèmics són de naturalesa racional i també emotiva o sentimental, sense que sigui possible moltes vegades establir una divisió entre aquests dos tipus de valoracions. Es confirma, doncs, la nostra suposició en aquest sentit.

Com havíem previst, el discurs acadèmic a compleix moltes altres funcions a més de la d'informar i exposar continguts, que generalment s'associa amb l'objectivitat, la neutralitat i la veritat. En el discurs acadèmic s'interpreten continguts, s'argumenta, s'opina, etc. i totes aquestes operacions contenen judicis de valor. Hem



mostrat nombrosos exemples en què els enunciats no responen a un valor de veritat, sinó que són la determinació del valor que té un objecte per a un subjecte determinat.

Hem constatat que l'abast dels procediments de modalització apreciativa és variable. Poden afectar un sol constituent de l'enunciat, tot l'enunciat, o l'enunciació mateixa. Ens hem basat, però, en el fet que en tots els casos es reflecteix una valoració del parlant i, per tant, els hem considerat tots modalitzadors.

#### 4.6. La modalització reflexiva

Una altra de les actituds del parlant que deixen traces en els enunciatos és la que ens comunica la posició que adopta respecte a l'acte d'enunciació que aconsegueix en aquell mateix moment. És una actitud a la qual s'havien referit Nølke (1993) i Vion (2001), però que sobretot és objecte d'estudi de la lingüista Authier-Revuz (1995), que desenvolupa el concepte de *bucles reflexius*, un fenomen que es produeix quan l'enunciador desdobra el discurs per comentar les paraules al mateix temps que les emet. Authier-Revuz (1995:1) posa aquest exemple de *bucle reflexiu*:

"Ah, non, changer des bébés toute la journée, moi je trouve ça emmerdant,... au sens propre d'ailleurs, enfin, propre [rires] si on peut dire." [Conversation train. Jeunes filles parlant du métier de puéricultrice. Oct. 84]

Aquesta autora es refereix a aquesta forma d'objectivar el propi discurs amb els termes *metadiscurs*, *connotació autonímica*, *modalització autonímica*, *modalització reflexiva*. En aquest treball, adoptem la denominació *modalització reflexiva* i l'entendem com la materialització de la possibilitat que té el subjecte parlant de distanciar-se dels seus enunciatos per contemplar-los i comentar-los. Es tracta de crear un segon nivell d'enunciació en què l'enunciador pren un element del seu missatge per objecte. En un mateix enunciat s'ajunten el discurs i la glossa sobre el discurs, és a dir, el parlant diu X i comenta aquest "dir X". Vegem-ho en aquests exemples:

*És una persona que sedueix tothom. Bé, no sé si "seduir" és la paraula adequada, però el que vull dir és que la seva manera de fer agrada.*

*Mira, a mi la seva manera de fer em ratlla bastant, que dirien els meus alumnes.*

*Això és una collonada, i perdoneu-me l'expressió.*

Sembla clar que en aquests exemples un locutor posa en escena en el seu discurs dues posicions enunciatives diferents: una d'elles té a veure amb el "contingut" (el *dictum*) i l'altra, amb l'actitud del parlant que actua com si fos el seu propi oient. Authier-Revuz parla d'*autodialogisme*, perquè l'enunciació s'instal·la en una mena de mirall en què l'enunciador hi apareix com un enunciator doble: el que diu alguna cosa i el que observant allò que ha dit creu necessari afegir-hi un comentari. De fet, el *modus* de qualsevol enunciat té aquest valor de segona enunciació (segona enunciació sobre el grau de veritat, sobre l'obligació, etc.), però en el cas de la modalització reflexiva, aquesta segona enunciació s'afegeix per precisar la primera, té un caràcter marcadament metaenunciatiu.

La modalització reflexiva té la particularitat de ser el comentari d'un fragment que alhora que és usat és també mencionat. La determinació d'introduir aquest comentari pot tenir diferents motius: la necessitat d'ajustar les relacions entre els interlocutors, d'aclarir que prenem l'expressió d'altres fonts, de disculpar-nos per l'ús d'uns mots que no considerem prou ajustats, etc. Tot seguit entrarem a considerar totes aquestes categories. De moment, ens interessa deixar clar que la modalització reflexiva posa de manifest que el parlant, en

fer ús de la llengua, no sols adopta una posició respecte al seu interlocutor, respecte al context que l'envolta i respecte a si mateix; no sols formula judicis de veritat, d'obligació i d'apreciació. A més de tot això, el parlant reflexiona sobre les paraules que diu i pot corregir-les, ajustar-les o precisar-les, si ho considera necessari.

#### **4.6.1. Els comentaris autoreflexius en el discurs acadèmic**

Els comentaris autoreflexius s'introdueixen en l'enunciació quan el parlant observa algun punt feble en l'activitat comunicativa, és a dir, quan veu que alguna cosa pot fallar. I és més possible prendre consciència d'aquestes mancances si l'activitat comunicativa té unes intencions ben definides i el locutor controla la consecució dels seus objectius. El discurs acadèmic té aquestes característiques. Un professor "expert", per exemple, quan fa una explicació a classe és capaç en tot moment de situar-se a una certa distància del seu discurs, d'adoptar una posició d'espectador i, segons el que veu, anar regulant l'activitat discursiva. Una operació semblant, però sense la possibilitat de retroalimentació que existeix quan hi ha un context compartit, és la que fa l'escriptor de prosa acadèmica: s'anticipa a les possibles dificultats de recepció, amb aclariments i delimitacions metadiscursives. El segon nivell enunciatiu que comporta la modalització reflexiva és, doncs, molt present en els gèneres acadèmics. Els bucles reflexius que fa el parlant amb la intenció d'estalviar-se equívocs i de precisar al màxim l'orientació dels enunciats són constants.

Com veurem en els exemples que inclourem tot seguit, el discurs acadèmic, que conté reflexions sobre tantes coses, és també un discurs que reflexiona sobre ell mateix.

#### **4.6.2. Diferents categories de modalització reflexiva**

Authier-Revuz (1995) relaciona la modalització reflexiva amb una "falta de coincidència en *el dir*". Es tracta d'una "no-coincidència constitutiva" de l'enunciació (1995:100). Percebre aquesta falta de coincidència resulta indispensable per copsar la funció representativa que té l'enunciació, per entendre que no hi ha una relació immediata entre els mots i les coses que designen. Les ambigüitats i els malentesos formen part de l'activitat lingüística, però també en forma part la capacitat metaenunciativa de què disposa l'enunciador per intentar corregir-los. Els bucles reflexius són una posada en joc d'aquesta capacitat.

Els elements que utilitza el parlant en la modalització reflexiva són heterogenis: d'ordre morfosintàctic (frases completes, independents o en incisos, subordinades circumstancials, aposicions, frases de relatiu, adverbis...), tipogràfic (cometes, cursiva, punts suspensius, parèntesis...) o entonatiu. I les faltes de coincidència que desencadenen els bucles reflexius són principalment les següents:

##### **a) Falta de coincidència en la interlocució**

Segons la imatge que el locutor es fa de l'interlocutor, pot ser que consideri que hi ha una separació que cal "reparar". Pot considerar necessari fer ajustaments per arribar a una acomodació intersubjectiva. Pot voler posar en escena una temptativa per conjurar els efectes potencialment negatius d'una no-coincidència entre el significat que el parlant atorga a les paraules i la comprensió d'aquestes paraules per part de l'interlocutor. En un intercanvi

comunicatiu cal assegurar que els coenunciadors comparteixen unes maneres de dir, que atorguen als mots el mateix sentit.

Per tot això, el parlant introdueix en el discurs, d'una banda, reflexions destinades a prevenir desajustaments i, de l'altra, reflexions encaminades a corregir la no-coincidència amb l'interlocutor quan aquesta ja s'ha produït. Entre els procediments destinats a prevenir desajustaments, n'hi ha uns que volen prevenir un refús d'una manera de dir i uns altres que volen evitar un risc de no-transmissió del sentit. Veurem, en primer lloc, alguns exemples de reflexió sobre la manera de dir.

El parlant pot pensar, per exemple, que les afirmacions que fa són massa simples i que els interlocutors el poden titllar de banal. Aleshores introdueix un procediment de modalització que faci acceptables les seves paraules:

*El bon orador, l'orador eficaç, va al gra i s'explica de forma transparent. I, per anar al gra, necessita saber perfectament què és el que vol dir.*

***Això pot semblar una banalitat, però són molts els oradors que no tenen clar el que volen dir.***<sup>349</sup>

És possible que pensi que el seu discurs serà interpretat en un sentit que no és el que pretén donar-li:

---

<sup>349</sup> RUBIO, J.; PUIGPELAT, F. 2000. *Com parlar bé en públic*. Barcelona: Pòrtic, p. 109.

***Perdoneu que banalitzí –no és la meua intenció  
ridiculitzar cap ensenyant –, però [...]***<sup>350</sup>

***No he pretès en cap moment criticar les programacions  
modulars del nivell de suficiència elaborades pel Gabinet de  
Didàctica de la Direcció General de Política Lingüística; segur  
que es poden millorar, com qualsevol altra programació, però  
s'ha d'agrair l'esforç d'elaborar unes programacions en què el  
text sigui l'eix central.***<sup>351</sup>

Pot pensar que les paraules que utilitza no són les més adaptades als interlocutors i fer una negociació fictícia per trobar els mots que millor convinguin als participants en l'intercanvi:

***[...] unes solucions que han de ser fruit del consens i de la  
reflexió dels col·lectius afectats i no pas, tal com estem ja massa  
acostumats a veure, de les elucubracions de quatre pixatinters  
(llegiu-hi "buròcrates" o "funcionaris en comissió de  
serveis" si us molesta el terme) [...]***<sup>352</sup>

***És, doncs, una veritable argumentació en càpsula, o en "xip"  
si us ho estimeu més.***<sup>353</sup>

---

<sup>350</sup> SANS, J. 1997. "Programar projectes", *Llengua i ús*, núm. 8, p. 46.

<sup>351</sup> SANS, J. 1997. *Op. cit.*, p. 50.

<sup>352</sup> MARTÍ, P. 2002. "La literatura catalana a l'ensenyament postobligatori: aproximació a una degradació", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 26, p. 94.

<sup>353</sup> BASSOLS, M. M. 1995. "Les inferències pragmàtiques", *El significat textual*, p. 30.

Són molt freqüents també les ocasions en què el locutor "demana permís" als interlocutors per utilitzar unes paraules o per enfocar el discurs d'una manera determinada:

*A Llegir a l'Institut, Isidor Cònsul hi analitzava les propostes lectores de dotze centres d'arreu del país [...].No m'entretindré [...] en els llibres més llegits ni en els proposats com a més idonis. **Permeteu-me de dir**, però, que ja s'hi notava una certa diferència, o més ben dit un cert decalatge, entre allò que es llegia a primer i segon de BUP i allò que es proposava per fer-hi [...]*<sup>354</sup>

***Permeteu-me de dir** que per la meva edat i procedència vinc d'una certa cultura de la mort, ja que la presència de la mort era constant en les societats tradicionals.*<sup>355</sup>

Tots aquests procediments tenen en comú, com hem dit, el desig d'evitar una manca d'ajust en la manera de dir. Ara bé, el parlant reflexiona també sobre l'èxit en la transmissió dels seus missatges i preveu les dificultats que poden tenir els interlocutors per interpretar-los. En aquest sentit, utilitza procediments de modalització reflexiva amb els quals vol evitar pèrdues en la transmissió o interpretacions inadequades. Vilà (2002:37) fa una descripció detallada d'un conjunt d'estratègies explicatives per assegurar la comprensió d'un discurs

---

<sup>354</sup> MARTÍ, P. 2002. "La literatura catalana a l'ensenyament postobligatori: aproximació a una degradació", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 26, p. 95.

<sup>355</sup> SERRANO, S. 2003. *El regal de la comunicació*. Barcelona: Ara Llibres, p. 31.



oral:<sup>356</sup> estratègies per alentir la progressió temàtica, per explicitar l'estructura del discurs i per relacionar el discurs amb el context i fer sentir els interlocutors partícips de la comunicació. Són recursos que tenen a veure amb la modalització reflexiva i responen a un dialogisme, que és present en el discurs oral en què emissor i receptors comparteixen un mateix context, però també en els discursos escrits en què l'emissor fa hipòtesis sobre la recepció del seu discurs:

*Siguem, doncs, realistes -**dirà potser el lector**- ; no comencem la casa per la teulada [...]. Vegem, amb alguns exemples, quins són els atributs principals de l'estil.*<sup>357</sup>

***El lector pot preguntar-se:** com m'ho faig per ser natural?*<sup>358</sup>

*Si en algunes circumstàncies (en l'art, per exemple) l'irracionalisme s'ha de considerar necessari, en altres és ofensiu [...]. **Vull dir amb això que,** quan es pretén jutjar, deliberar o criticar, quan l'objectiu és formular una opinió sobre el món, hi ha certes regles elementals de raonament que resulten plenament exigibles.*<sup>359</sup>

Algunes vegades la modalització reflexiva no actua "de manera preventiva", com és el cas dels exemples que acabem de citar, sinó

---

<sup>356</sup> No entrem en la descripció d'aquestes estratègies. Remetem a Vilà (2002) per un major aprofundiment en el tema.

<sup>357</sup> TOUTAIN, F. 2000. *Sobre l'escriptura*. Barcelona: Papers d'Estudi de la Facultat de Comunicació Blanquerna, p. 199.

<sup>358</sup> RUBIO, J.; PUIGPELAT, F. 2000. *Com parlar bé en públic*. Barcelona: Pòrtic, p. 32.

<sup>359</sup> TOUTAIN, F. 2000. *Op. cit.*, p. 113.

que introdueix una reflexió després que el desajustament entre els interlocutors ja s'ha produït. Ens trobem aleshores amb una modalització que vol reparar la separació que hi ha entre els co-enunciadors i recuperar un espai on la comprensió (no cal parlar d'acord) sigui possible. Pot servir d'exemple la polèmica mantinguda en el diari *Avui* entre Jesús Royo i Joan Solà, a propòsit del llibre del primer *Arguments per al bilingüisme* (Barcelona: Montesinos 2000). En citem alguns fragments:

*I perquè penso, com tu, que els usuaris "han de poder opinar sobre la llengua, la seva eina de pensar, d'imaginar i d'estimar" [...]*

*I perquè estaria plenament d'acord que, arribats on som, ambdues llengües han de tenir "igualtat de consideració, amb independència del seu pes demogràfic o econòmic". [...]. D'acord. **Observa només que tot això té dues lectures diametralment oposades: la que en fas tu i la que en faig jo.***<sup>360</sup>

*[...] **sospito que no tenim el mateix concepte de correcció.** Per mi, "català correcte" no vol dir "genuí": entre altres coses, perquè els usuaris –i per tant, propietaris– del català actual no són catalans "genuïns".*<sup>361</sup>

És significatiu el fragment que citem a continuació en què el locutor

---

<sup>360</sup> SOLÀ, J. 2003. *Ensenyar la llengua*. Barcelona: Empúries, p. 197.

<sup>361</sup> Resposta de J. Royo a J. Solà, publicada a SOLÀ, J. 2003. *Op. cit.*, p. 207.

deixa constància de la no-coincidència de les seves paraules amb les de Joan Solà. Però alhora, en fer-ho, cita un estudi amb el qual tampoc no coincideix. Els bucles reflexius, doncs, se succeeixen i s'entrellacen:

*Que el català és el símbol del poder social a Catalunya és una hipòtesi no només possible, sinó plausible, perquè explica moltes coses. **I no és cap deliri meu: és una interpretació de la realitat que veig i visc, i de les dades que aporta, per exemple, la demògrafa Anna Cabré - amb una interpretació també contrària a la meua, tot s'ha de dir.***<sup>362</sup>

#### **b) Falta de coincidència del discurs amb ell mateix**

En el moment de buscar els mots que millor convenen al seu discurs, el locutor pot trobar oportú manllevar-los del discurs d'un altre. És un cas particular de polifonia enunciativa. El parlant utilitza uns mots que no són seus i alhora menciona aquest fet i, en fer-ho, es distancia de l'enunciat. El bucle reflexiu és en aquesta ocasió un comentari del discurs que remet a una altra font.

La remissió pot ser ben explícita:

*Si es nega aquest espai de racionalitat a la retòrica, l'observació i la valoració personals del món queden fora de tot control o*

---

<sup>362</sup> Resposta de J. Royo a J. Solà, publicada a SOLÀ, J. 2003. *Op. cit.*, p. 209.

*-per dir-ho com Perelman-, si no s'entén que la ciència no es pot aplicar al camp de l'opinió, s'abandona aquest camp a l'irracionalisme, els instints i la violència.* <sup>363</sup>

[...] *és molt significatiu com de mica en mica l'efusió sentimental ha estat substituïda per una -en expressió mallarmeana- "desaparició elocutiva del poeta" [...]*<sup>364</sup>

*A falta de pan buenas son tortas\_*  
**que diu la meva àvia** \<sup>365</sup>

Pot referir-se a l'argot d'una professió o d'un determinat sector de la població:

[...] *les propostes de lectures per als quatre cursos d'ESO [...] cada vegada més s'han anat omplint amb textos de literatura juvenil, s'han "egebeïtzat" que diem en argot de la professió [...]*<sup>366</sup>

[...] *la 'revàlida' que s'acosta encara serà més eficaç, perquè l'hauran de fer tots, àdhuc el grup, cada cop més incòmode, dels*

---

<sup>363</sup> TOUTAIN, F. 2000. *Sobre l'escriptura*. Barcelona: Papers d'Estudi de la Facultat de Comunicació Blanquerna, p. 112.

<sup>364</sup> BALLART, P. 1998. *El contorn del poema*. Barcelona: Quaderns Crema, p. 70.

<sup>365</sup> Paraules d'un alumne en un examen oral.

<sup>366</sup> MARTÍ, P. 2002. "La literatura catalana a l'ensenyament postobligatori: aproximació a una degradació", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 26, p. 96.

*qui comencen a 'passar' de la selectivitat, perquè volen fer mòduls professionals.*<sup>367</sup>

Pot al·ludir a la saviesa popular:

[...] *perquè, com diu la dita popular, les persones hem de fer "tots els papers de l'auca".*<sup>368</sup>

O pot tractar-se d'una referència inconcreta:

[...] *socialment almenys, el gust i el tacte ( i no tant l'olfacte) han estat objecte de prohibició, estigmatitzats a través de la gola i la luxúria, vicis o "pecats capitals", que en deien.*<sup>369</sup>

### **c) Falta de coincidència entre els mots i les coses**

Ens referim aquí al tipus de comentari que el locutor introdueix per indicar que les paraules que utilitza no són del tot exactes per designar la realitat a la qual es vol referir. Amb el bucle reflexiu deixa constància que els mots escollits són només aproximats. En el desdoblament discursiu el parlant "diu X" i alhora precisa que "no és ben bé X". Aquesta precisió es pot fer amb un incís, amb un element tipogràfic o fins i tot amb algun element de comunicació no verbal.

---

<sup>367</sup> Paraules de S. Bech dins MACIÀ, J. 2002. "Currículum de batxillerat i proves selectives", *Articles de Didàctica de la llengua i de la Literatura*, núm. 26, p. 16.

<sup>368</sup> PUJOLAR, J. 1997. *De què vas, tio?* Barcelona: Empúries, p. 24.

<sup>369</sup> TUSON, J. 1999. *¿Com és que ens entenem? (si és que ens entenem)*. Barcelona: Empúries, p. 96.

Les expressions que vehiculen aquest comentari sobre un cert desajustament que el parlant percep entre les paraules que diu i allò que vol expressar realment són del tipus *per dir-ho d'alguna manera, ho podríem anomenar així, diguem-ne X, no sé ben bé com dir-ho, per donar-li un nom*:

*M'agradaria destacar el gran interès que ha tingut X  
per l'ensenyament de la llengua \*  
*Recordo alguns articles seus\_*  
*que es van convertir\_*  
***doncs\_***  
***diguem-ne\_***  
*en un\_*  
*model a seguir \*<sup>370</sup>

*Dins les comunitats humanes es produeixen diferents tipus d'intercomunicació. **La que podríem anomenar** bàsica és la que té lloc entre dos o diversos actors "cara a cara".*<sup>371</sup>

Els elements tipogràfics són un recurs molt freqüent per marcar les paraules que el parlant situa en un segon nivell enunciatiu. L'enunciador indica que les paraules que senyala són utilitzades amb una certa reserva. L'element tipogràfic indica una mena de mancaça, de buit que l'interlocutor ha d'omplir amb la seva interpretació (Authier-Revuz 1995:136). Per exemple:

---

<sup>370</sup> Paraules de presentació d'un conferenciant.

<sup>371</sup> BIBILONI, G. 1997. *Llengua estàndard i variació lingüística*. València: Contextos 3 i 4, p. 21.

*Sóc de la generació que, a la facultat de filologia, va estudiar, amb molt de gust i amb bons professors, molta lingüística tradicional i estructural.[...] Val a dir que hi havia algunes assignatures especials, sovint considerades "**rars**", que tractaven de sociolingüística, de semiòtica, de proxèmia i d'algunes perles precioses que amb el temps he valorat.<sup>372</sup>*

*És important trobar una "**velocitat de creuer**" adequada per a la xerrada. És un tema complex, que l'orador ha de saber regular a mesura que parla.<sup>373</sup>*

*I aquí hi ha l'aspecte, crec jo, més important del llibre: aquesta obra la poden llegir tant els catalans "**patidors de llengua**" com **els catalans que tenen la sort (?) de no patir per aquesta qüestió** [...]<sup>374</sup>*

De vegades el parlant duplica el recurs de modalització reflexiva i marca els mots que són objecte de distanciament amb un incís i alhora un recurs tipogràfic:

*La "**mudesa**", **diguem-ho així**, amb què presenten les obres la seva proposició expressiva [...]<sup>375</sup>*

---

<sup>372</sup> CASTELLÀ, J. M. 1992. *De la frase al text*. Barcelona: Empúries, p. 14.

<sup>373</sup> RUBIO, J.; PUIGPELAT, F. 2000. *Com parlar bé en públic*. Barcelona: Pòrtic, p. 39.

<sup>374</sup> SOLÀ, J. 2003. *Ensenyar la llengua*. Barcelona: Empúries, p. 226.

<sup>375</sup> BALLART, P. 1998. *El contorn del poema*. Barcelona: Quaderns crema, p. 47.

*La primera reflexió "en negatiu", per dir-ho d'alguna manera, és l'absència compensatòria en matèria de llengua.*<sup>376</sup>

En la llengua oral, existeix el costum força generalitzat d'acompanyar els mots que en la llengua escrita es marcarien amb cometes amb un gest de les mans que dibuixen les cometes a l'aire. Aquest és el gest amb què una alumna va acompanyar la pronúncia de l'adjectiu *normal*, en un examen oral en què comentava l'últim llibre que havia llegit:

*El nen\_  
que és deficient psíquic\_  
comença anant a una escola\_  
**normal** [...]*

També és força habitual que l'enunciador afegixi un incís al costat dels mots que jutja poc precisos, de manera que en el text apareixen el discurs i la correcció del discurs, l'un al costat de l'altre:

*Aquesta és la teva contradicció més flagrant i fonamental: **vols (dies que vols)** que el país funcioni al cinquanta per cent en cada llengua [...]*<sup>377</sup>

---

<sup>376</sup> MUNAR, F. 1996. "Llengua, currículum i actituds lingüístiques", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* núm. 10, p. 97.

<sup>377</sup> SOLA, J. 2003. *Op. cit.*, p. 205.



[...] *val a dir que **seria molt difícil** de fer arribar tota aquesta informació a través del llenguatge. **Més que difícil, impossible.***<sup>378</sup>

Com es pot veure, la modalització reflexiva no exclou l'aparició d'altres modalitzadors (deòntics, axiològics, etc.) en un mateix enunciat. És el que ocorre en aquest fragment en què coincideixen la reflexió sobre el propi enunciat i la introducció en el segon nivell enunciatiu d'una matisació axiològica:

*"Els joves parlen malament i els periodistes escriuen malament".  
[...] Passa, aquí, el que passa amb els acudits **sobre (o contra)** la gent del Quebec, que no se'ls han empescat els mateixos quebequesos, sinó alguns espavilats d'Otawa [...]*<sup>379</sup>

#### **d) Falta de coincidència dels mots amb ells mateixos**

El parlant que reflexiona sobre els enunciats que produeix es veu confrontat sovint a la dificultat que comporta el fet de la polisèmia dels mots. Com diu Tuson (1999:45) "entre els presumptes *desendreçaments semiòtics* hi ha la polisèmia, que vol dir que una determinada paraula es troba pluriempleada, obligada a suportar dos, tres o quatre significats, en general força diversos". Però el mateix autor ens fa notar (1999:48) que "allà on hi hagi problemes potencials, serà el marc locutiu que els resoldrà. I també la bona voluntat dels parlants que, en cas que es presenti algun obstacle, faran servir estratègies per salvar-lo". Doncs bé, la modalització

---

<sup>378</sup> SERRANO, S. 2003. *El regal de la comunicació*. Barcelona: Ara Llibres, p. 107.

<sup>379</sup> TUSON, J. 2001. *Una imatge no val més que mil paraules*. Barcelona: Empúries, p. 29.

reflexiva és una d'aquestes estratègies que el parlant utilitza quan preveu que el significat d'un mot pot comportar algun problema de comprensió i s'avança a les dificultats amb un comentari que pretén guiar l'interlocutor en la direcció que l'enunciador considera adequada. Authier-Revuz (1995) es refereix sobretot als comentaris introduïts amb girs com *en tots els sentits de la paraula, literalment, mai millor dit*, etc. Però en el discurs acadèmic s'utilitza sobretot aquest tipus de modalització per delimitar clarament un terme o una expressió i facilitar així l'adequada interpretació del text.

Hi ha molts motius que poden induir el parlant a fer aquest bucle reflexiu: pot ser que es tracti de mots que s'entenen de manera diferent en les diferents disciplines, que no són del tot precisos i el locutor intueix que es podria produir una ambigüitat, que es fan servir amb una orientació que potser no és la més habitual, i molts altres. Sigui com sigui, com que el discurs acadèmic, com hem dit, sol tenir un caràcter dialògic, el fet d'aclarir el significat d'un mot amb aquest desviament metaenunciatiu es relaciona gairebé sempre amb el desig de recuperar la interlocució. Vegem-ho:

*La idea de format verbal serà clau per entendre el paper dels parlants i de l'argot juvenil en la construcció de les identitats dels joves i de la seva "ideologia". **"Ideologia" aquí no es refereix a un determinat ideari o dogma polític, sinó al significat sociològic del terme [...]***<sup>380</sup>

***Sota la denominació genèrica de "llibre de coneixements" englobem tots aquells materials bibliogràfics que,***

---

<sup>380</sup> PUJOLAR, J. 1997. *De què vas tio?* Barcelona: Empúries, p. 31.

***preferentment, inclouen informació sobre la realitat, que la descriuen de manera objectiva i que així es distingeixen de les obres de ficció, basades en la creació.***<sup>381</sup>

***Volem aclarir que quan parlem de "producció global" diferenciem entre aquest tipus de treball i el que correntment s'ha entès com a globalització.***<sup>382</sup>

[...] *la relació que s'estableix entre emissor i receptor en l'obra de ficció –i entenem per ficció la producció textual que té una funció literària en general– és totalment distinta de la que es dona entre els interlocutors que es comuniquen en la vida real –no ficció.*<sup>383</sup>

*Mireu\_*

*on s'aprèn de veritat\_*

*és fora de classe \*

***I ara no us ho agafeu massa al peu de la lletra eh /***

***el que vull dir és que\_***

*hi ha d'haver una curiositat\_*

*i unes ganes\_*

*que\_*

---

<sup>381</sup> BARÓ, M. 1996. "A la recerca de la informació. Com són i per a què serveixen els llibres de coneixements", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm.10, p. 119.

<sup>382</sup> VILÀ, M. 2002. "La seqüència didàctica com a metodologia per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral formal", dins VILÀ, M. (coord.): *Didàctica de la llengua oral formal*. Barcelona: Graó, p. 130.

<sup>383</sup> ARTIGAS, R. 1995. "Sobre l'actualització del significat", *El significat textual*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura, p. 60.

*que vagin molt més enllà\_*  
*de les poques hores de classe que tenim \*<sup>384</sup>

En tots aquests exemples, el locutor pren l'actitud d'encarrilar el seu discurs. El bucle reflexiu equival a "Quan dic X vull dir exactament X, no ho confongueu amb Y".

#### **4.6.3. Conclusions**

La nostra primera hipòtesi de sortida relacionava la modalització reflexiva amb el desig del parlant d'adaptar-se als paràmetres de la situació comunicativa. Està clar que és així. Convé que diguem, però, que aquest desig d'adaptació a la situació comunicativa és el que activa també altres tipus de modalització; la singularitat de la modalització reflexiva és que és una mena de pensament en veu alta, de manera que l'esforç d'adequació es fa més explícit.

La segona hipòtesi es referia a la freqüència de procediments de modalització reflexiva en els gèneres acadèmics. Certament hem pogut comprovar que aquests procediments metadiscursius hi són molt presents. Hem descrit i exemplificat comentaris reflexius adreçats a prevenir o restituir els dèficits en la interlocució i a trobar en cada moment les paraules més adequades. També hem vist que la modalització reflexiva apareix de vegades quan el parlant constata la impossibilitat de fer coincidir exactament els mots amb les coses que designen. I hem relacionat les nombroses ocurrències de modalització reflexiva en els gèneres acadèmics amb el fet que es tracta de discursos en què el parlant procura controlar l'èxit de la

---

<sup>384</sup> Paraules d'una professora a classe.

comunicació i, per fer-ho, actua alhora com a emissor i receptor de les seves pròpies paraules.

## 5. CONCLUSIONS GENERALS DE LA RECERCA

Al llarg de les pàgines precedents hem fet tot un seguit de consideracions que ara voldríem resumir i matisar per oferir-les com a conclusions generals de la recerca.

En primer lloc, hem volgut mostrar com el pas de les disciplines lingüístiques centrades en l'estudi de l'enunciat a les teories enunciatives, centrades en l'enunciació, ha estat decisiu per remarcar la importància del subjecte parlant en el procés comunicatiu i en la construcció del significat. El subjecte parlant crea un text en un context determinat; introdueix en el text que construeix les categories d'allò que és possible, necessari i obligat; i expressa creences, opinions i sentiments. Al mateix temps, construeix la figura de "l'altre", de l'interlocutor, amb qui estableix unes relacions que poden adoptar formes diferents. El procés de comunicació és, doncs, un fenomen complex, influït per factors de naturalesa diversa, però molt especialment per la subjectivitat del locutor i de l'al·locutari, modelada pels factors socials i culturals dels contextos en què es troben immersos. L'estudi de les traces que el subjecte parlant deixa en l'enunciat ens pot ajudar a entendre aquest procés complex. Unes traces que considerem integrades en el concepte de polifonia enunciativa.

En els orígens d'aquesta valoració de la importància del subjecte parlant, trobem les teories de Brunot i Bally. De les seves contribucions, hem esmentat sobretot la teoria de la frase explícita de Bally, basada en la distinció de dos constituents essencials: el *dictum* o contingut referencial i el *modus* o operació psíquica feta pel subjecte

parlant. Després d'aquests inicis, Benveniste fa notar l'existència d'un conjunt de formes específiques que tenen com a funció posar el locutor en relació amb la seva enunciació: l'aparell formal de l'enunciació. Si el locutor fa ús d'aquestes marques construeix un *discurs*; si no en fa ús, tenim un *relat*, és a dir, un text en què els esdeveniments sembla que s'expliquin per ells mateixos. És així com entrem en l'estudi de la subjectivitat lingüística.

Entre els autors que han fet aportacions importants en aquesta línia d'estudis, hem parlat de Ducrot, Culioli, Charaudeau, Kerbrat-Orecchioni, Recanati, Authier-Revuz, Roulet, Maingueneau. De manera general, hem analitzat unes coincidències en la visió que tenen aquests lingüistes: la subjectivitat és omnipresent en el llenguatge; la subjectivitat influeix en el locutor i en el receptor; el contingut d'un missatge és sempre el resultat d'una tria feta des d'una determinada posició; aquesta posició és el resultat de la influència de factors de naturalesa diversa; en els textos es produeix sovint una "il·lusió d'objectivitat"; hi ha procediments lingüístics (i també aspectes no verbals) que actuen com a indicadors de subjectivitat; no és el mateix l'objectivitat lingüística que la neutralitat; el subjecte parlant pot ser polifònic, amb la qual cosa es pot produir una distribució complexa de les responsabilitats; l'*ethos* del parlant és la personalitat real o imaginària que es mostra a través de l'enunciació.

Per tal de considerar de quina manera es traspasa la subjectivitat a les produccions lingüístiques hem descrit el concepte *modalització*. Hem vist que es tracta d'un concepte relacionat amb els de *mode* (categoria gramatical) i *modalitat* (terme confús, en alguns autors utilitzat com a sinònim de *mode* i en altres, molt pròxim al de *modalització*). A parer nostre, la modalització és un concepte pragmàtic, però molt

directament relacionat amb la gramàtica i la semàntica. Hem resseguit les aproximacions que han fet a aquest concepte autors com Culioli, Cervoni, Le Querler, Laurendeau, Kerbrat-Orecchioni, Charaudeau, Maingueneau, Authier-Revuz o Vion. També hem considerat les aportacions de la gramàtica de Badia i de la *Gramàtica del català contemporani*. Després de la lectura crítica d'aquests autors hem formulat la nostra definició:

La *modalització* és l'actitud que adopta el locutor respecte a allò que diu (els enunciats, el discurs), a la persona a qui ho diu (receptor, destinatari, interlocutor, al·locutari, coenunciador), al context immediat i al món en un sentit ampli. Aquesta actitud pot ser de tipus afectiu o cognitiu, és sempre present, encara que en graus diversos, i es materialitza a través de nombrosos procediments.

Aquesta definició es precisa amb les afirmacions següents:

- Entenem que la modalització pot afectar una oració sencera o només algun dels seus constituents.
- Creiem que la modalització és una qüestió de grau, però la seva complexitat fa que resulti difícilment mesurable. No creiem, per tant, que es pugui parlar d'un text modalitzat en un 10% o en un 30%, per exemple.
- Pensem que el concepte *modalització* és un concepte englobador que ens ha de permetre fer una aproximació pragmàtica i analitzar quins recursos utilitzen els parlants per expressar les seves actituds.



- Valorem que la modalització és una categoria conceptual que pot materialitzar-se en recursos ben visibles i evidents o amb implícits i formes indirectes.
- Pensem que el paper de la modalització és essencial no sols des d'un punt de vista estilístic, sinó també en la determinació d'aspectes bàsics del discurs.

Pel que fa als tipus de modalització, la lectura crítica d'alguns dels autors que han proposat diferents taxonomies ha canalitzat la formulació de la nostra proposta de classificació. Es tracta d'una taxonomia eclèctica, que hem justificat al llarg d'aquestes pàgines, i que oferim com un dels resultats vertebradors d'aquesta recerca. Hem distingit cinc tipus bàsics de modalització, complementaris i no excloents:

- Modalització dística: connectada amb la inscripció en el text dels interlocutors i amb les relacions que s'estableixen entre ells.  
 Modalització epistèmica: connectada amb el grau de certesa.  
 Modalització deòntica: connectada amb l'expressió de l'obligació.  
 Modalització apreciativa: connectada amb l'expressió de judicis de valor.
- Modalització reflexiva: comentaris que l'enunciador fa de les seves paraules.

Hem constatat que la complexitat del procés de modalització el converteix en un fenomen difícilment abastable en totes les seves manifestacions; però hem vist que és possible donar compte d'un conjunt de procediments modalitzadors referits a cadascun dels tipus

que hem presentat. L'inventari de categories que hem mostrat en aquest treball s'ha complementat amb uns 300 exemples extrets de diferents gèneres acadèmics.

La teoria s'explica amb exemples i els exemples permeten consolidar la teoria. En el nostre cas, aquest doble camí ens ha permès oferir una aproximació al discurs acadèmic que creiem que aporta nous ingredients per eixamplar-ne la caracterització. En les conclusions parcials de cada apartat hem presentat alguns contorns dels gèneres acadèmics, descrits des del punt de vista de la modalització. Aquestes conclusions fan evident que la institució acadèmica està integrada per individus que es mouen en la complexitat de paràmetres que constitueixen cada situació comunicativa i adopten posicions des de les quals expressen un punt de vista. El discurs acadèmic no és res més que el resultat d'un conjunt de veus entrelaçades. Amb aquest treball hem volgut contribuir a identificar-les mitjançant l'anàlisi de les marques actitudinals que deixen en el discurs.

En arribar al final de la recerca, creiem haver ofert:

- Una visió panoràmica d'un conjunt d'estudis rellevants sobre les manifestacions de la subjectivitat lingüística.
- Una proposta de definició i classificació del fenomen de la modalització que pugui ser aplicable a l'anàlisi dels discursos.
- Una justificació que supera la visió dicotòmica text objectiu-text subjectiu.

- Una explicació de com s'aconsegueix en els textos la il·lusió d'objectivitat.
- Una llista prou àmplia de procediments modalitzadors, acompanyada de l'anàlisi del paper que juguen en la creació d'una imatge del parlant.

És el primer pas d'un camí que només s'atura temporalment. La recerca s'hauria de reprendre i, amb noves aportacions, ampliar i matisar aquest instrument teòric del qual ara disposem. I pel que fa a les aplicacions didàctiques, el repte és anar acostant el coneixement de la modalització als aprenents de llengua amb l'objectiu de millorar les habilitats lingüístiques i comunicatives.

## **BIBLIOGRAFIA**

ACERO, J. J; BUSTOS, E; QUESADA, D. 1985. *Introducción a la filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

*Actes du Colloque du Séminaire d'Études Littéraires de l'Université de Toulouse-Le Mirail*. 1997. *Sujet et sujet parlant dans le texte (textes hispaniques)*. Université de Toulouse-Le Mirail: Service des Publications.

ADAM, J. M. 1985. "Quels types de textes?". *Le français dans le monde*, núm. 192, p. 39-43.

ADAM, J. M. 1992. *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentations, explication et dialogue*. París: Nathan.

ALBADALEJO, T. 1989. *Retórica*. Madrid: Síntesis.

ALCAIDE, E. 1996 "Los operadores de modalidad". FUENTES RODRÍGUEZ, C. *Introducción teórica a la Pragmática Lingüística* (Actas del Seminario de Pragmática Lingüística celebrado en Sevilla, Febrero 1996).

ÁLVAREZ, M. A. 1989. *El pronombre*. Madrid: Arco.

AMOSSY, R. 1999. *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*. París: Delachaux et Niestlé.

ANSCOMBRE, J. C.; DUCROT, O. 1983. *L'argumentation dans la langue*. Liège: Mardaga. [Trad. cast: *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos, 1994].

ARISTÒTIL. *Retòrica*. (introducció, traducció i notes de Q. Racionero). Madrid: Gredos, 1990.

ARISTÒTIL. *Poètica* (traducció de J. Leita). Barcelona: Edicions 62, 1998.

ARMENGAUD, F. 1984. "Locuteur en relation: vers un statut de co-énonciateur". *DRLAV*, 30, p. 63-77.

ARTIGAS, R. 1992. "Una tipologia textual basada en el paper de l'emissor". *Llengua i ensenyament*. Actes de les jornades. Vic: Eumo.

ARTIGAS, R. 1994. "Marques de l'emissor en el teixit textual". *Segon Simposi del professorat de valencià de l'ensenyament mitjà i de l'educació secundària obligatòria. Comunicacions i ponències*. València: Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació i Ciència.

ARTIGAS, R. 1994. "El text des del punt de vista de l'emissor: una experiència a l'aula de formació del professorat". *Llengua i ús*, 1, p. 42-48.

ARTIGAS, R. 1995. "Sobre l'actualització del significat". *El significat textual*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura. Direcció General de Política Lingüística. (*Com Materials Didàctics*, 1), p. 59-72.

ARTIGAS, R. 1997. "Un model de funcionament del discurs". *Llengua i ús*, 8, p. 51-53.

ARTIGAS, R. 2001a. "Sobre les relacions entre els interlocutors", *Llengua i ús*, núm. 21, p. 32-42.

ARTIGAS, R. (coord.). 2001b. *Tres estudis de lingüística textual. Una aportació a l'ensenyament comunicatiu de la llengua*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura. Direcció General de Política Lingüística.

ARTIGAS, R. 2002. "Els patrons discursius com a procediments de construcció textual". *Llengua i ús*, 25, p. 49-56.

ARTIGAS, R.; LOZANO, F. 1998. "A propòsit de les funcions textuais de les oracions declaratives". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 14, p. 91-103.

ARTIGAS, R. [coord.]; BELLÈS, J.; GRAU, M.; LLORET, M. 1999. *Habilitats comunicatives. Una reflexió sobre els usos lingüístics*. Barcelona: Eumo.

ARTIGAS, R.; BELLÈS, J.; GRAU, M. 2002. "Com funcionen les funcions?". *Llengua i ús*, 23, p. 42-51.

AUSTIN, J. L. 1962. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press. [Trad. cast.: *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós, 1982].

AUSTIN, J. L. 1970. *Quand dire, c'est faire*. París: Seuil.

AUTHIER-REVUZ, J. 1982. "Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours". *DRALV*, 26, p. 91-151.

AUTHIER-REVUZ, J. 1984. "Hétérogénéité(s) énonciative(s)", *Langages*, 73, p. 98-111.

AUTHIER-REVUZ, J. 1992. "Repères dans le champ du discours rapporté". *L'information grammaticale*, 55, p. 38-42.

AUTHIER-REVUZ, J. 1995. *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. 2 volumes. Paris: Larousse.

AUTORS DIVERSOS. 1986. "Les textes explicatifs". *Pratiques*. Monogràfic 51.

AUTORS DIVERSOS. 1994. "Argumentation et langue". *Pratiques*. Monogràfic, 84.

AZNAR, E.; CROS, A.; QUINTANA, L. 1991. *Coherencia textual i lectura*. Barcelona: ICE-Orsori.

BAKHTINE, M. 1984, 1979. *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.

BADIA I MARGARIT, A. M. 1994. *Gramàtica de la llengua catalana: descriptiva, normativa, diatòpica, diastràtica*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana. (Biblioteca Universitària; 22).

BALLY, C. 1932. *Linguistique générale et linguistique française*. (4a edició) Berna: Franke Berne, 1965.

BALLY, C. 1942. *Syntaxe de la modalité explicite*. Cahiers F. de Saussure.

BARTHES, R. 1970. "La retórica antigua". *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.

BARTRA, A. 2002. "La passiva i les construccions que s'hi relacionen". *Gramàtica del català contemporani*, vol. 2., p. 2111-2179. Barcelona: Empúries.

BASSOLS, M. 1989. "Aportacions de la pragmàtica a l'anàlisi del discurs". *Caplletra*, 7, p. 33-49.

BASSOLS, M. 1995a. "Les inferències pragmàtiques". *El significat textual*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura. Direcció General de Política Lingüística. (Com, Materials Didàctics, 1), p. 29-46.

BASSOLS, M. 1995b. "Llengua oral i discurs polític". *Jornades sobre llengua i ensenyament. Comunicacions*. Volum I. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

BASSOLS, M.; TORRENT, A. M. 1996. *Models textuels. Teoria i pràctica*. Vic: Eumo.



BASSOLS, M. M. 1999 "Pragmàtica de la comunicació educativa. El joc comunicatiu". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 19, p. 107-116.

BASSOLS, M. 2001a. *Les claus de la pragmàtica*. Vic: Eumo.

BASSOLS, M. 2001b. "Les modalitats enunciatives orientades a defensar i reivindicar el contingut dels missatges". ARTIGAS, R. (coord.). 2001. *Tres estudis de lingüística textual. Una aportació a l'ensenyament comunicatiu de la llengua*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura. Direcció General de Política Lingüística.

BASSOLS, M. 2002. "Cognition, information et télévision". *Revue Européenne d'Études Sémiotiques*, vol. 14 (3, 4), p. 399-421.

BATTANER, P. [et al.]. 1997. "Característiques lingüístiques i discursives del text expositiu". *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 13, p. 11-30.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. 1997. "Intertextualidad". *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel. p. 249-281

BELLÈS, J. 1995. "Preguntar no ofèn. La modalitat interrogativa com a recurs polivalent en la comunicació". *Jornades sobre llengua i ensenyament*. Comunicacions. Volum II. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

BELLÈS, J. 2001. "Presència del receptor en el text". *Llengua i ús*, 20, p. 54-59.

BELLÈS, J.; GRAU, M. 1999. "El paper de l'emotivitat en la comunicació verbal". ARTIGAS, R. (coord.). 1999. *Habilitats comunicatives. Una reflexió sobre els usos lingüístics*. Barcelona: Eumo.

BENVENISTE, E. 1966. *Problèmes de linguistique générale I*. París: I. Galimard. [Trad. castellana: *Problemas de lingüística general I*. Mèxic: Siglo XXI, 1971].

BENVENISTE, E. 1970. "L'appareil formel de l'énonciation". *Langages*, 17, p. 12-18.

BENVENISTE, E. 1974. *Problèmes de linguistique générale II*. París: Gallimard. [Trad. castellana: *Problemas de lingüística general 2*. Madrid: Siglo XXI, 1981].

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. 1987. *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. 1992. "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Infancia y aprendizaje*, 58, p. 43-64.

BERRENDONER, A. 1981. "Le fantôme de la vérité". *Éléments de pragmatique linguistique*. París: Minuit.

BORDONS, G. [et al.]. 1998. *TXT. La lingüística textual aplicada al comentari de textos*. Barcelona: EUB.

BORDONS, G.; CASTELLÀ, J. M.; COSTA, E. 2000. "Aportacions de les ciències del llenguatge al comentari de text". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 22, p. 29.

BOSQUE, I.; DEMONTE, V. 1999. *Gramática descriptiva de la lengua española*. 3 vol. Madrid: Espasa Calpe.

BOURDIEU, P.; BOLSTANKI, L. 1975. "Le fétichisme de la langue et l'illusion du communisme linguistique". *Actes de la recherche en sciences sociales*, p. 2-32.

BOUACHA, A. A. "Alors dans le discours pédagogique: épiphénomène ou trace d'opérations discursives?". *Langue Française*, 50, p. 39-52.

BOUSCAREN, J.; CHUQUET, J. 1987. *Grammaire et textes anglais. Guide pour l'analyse linguistique*. Paris: Ophrys.

BOVES NAVES, C. 1971. *Las personas gramaticales*. Universidad de Santiago de Compostela.

BRONCKART, J. P. 1980. "La gramática en el siglo XX". *Métodos de observación y análisis de los procesos educativos. Contribuciones a la psicopedagogía del lenguaje*. ICE: Universitat de Barcelona.

BRONCKART, J. P. [et al.]. 1985a. *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel-Paris: Délachaux et Niestlé.

BRONCKART, J. P. 1985b. *Teorías del lenguaje*. Barcelona: Herder. (Títol original *Théories du langage*. Bruxelles: Mardaga, 1977).

BROWN, P; LEVINSON, S. S. 1978. *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.

BRUCART, J. M.; RIGAU, G. 2002. "La quantificació". *Gramàtica del català contemporani*, vol. 2. Barcelona: Empúries.

BRUNOT, F. 1926. *La pensée et la langue*. París: Masson. 3a. ed., 1965.

BRUÑA, M. 1996. "¿Cuántos modos de discursos referido?". FUENTES RODRÍGUEZ, C. *Introducción teórica a la Pragmática Lingüística* (Actas del Seminario de Pragmática Lingüística celebrado en Sevilla, febrero 1996).

BÜHLER, K. 1934. *Teoría del lenguaje*. Madrid: Revista de Occidente (3a. ed.), 1967.

BÜHLER, K. 1985. *Teoría del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

BURGER, M. 1994. "(Dé)construction de l'identité dans l'interaction verbale: aspects de la réussite énonciative de l'identité". *Cahiers de linguistique française*, 15, p. 249-274.

BURGUET, F. 1997. *Construir les notícies. Una teoria de la redacció periodística*. Barcelona: Dèria/Blanquerna Comunicació.

BUSTOS, E. 1986. *Pragmática del español: negación, cuantificación y modo*. Madrid: UNED.

CALSAMIGLIA, H. 1998. "L'entrellat de 'veus' en la comunicació de la ciència". *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 14, p. 33-46.

CALSAMIGLIA, H.; TUSÓN, A. 1999. *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

CAMPS, A. 1994. *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.

CAMPS, A.; FERRER, M. (coord.). 2000. *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó.

CANALE, M.; SWAIN, M. 1980. "Theoretical Bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, vol. 1. [Trad. cast.: "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua". *Signos. Teoría y práctica de la Educación*, 17, 1996].

CARBONERO, P. 1996. "Significado modal y significante modal". FUENTES RODRÍGUEZ, C., *Introducción teórica a la Pragmática Lingüística* (Actas del Seminario de Pragmática Lingüística celebrado en Sevilla, febrero 1996).

CASANELLAS, P.; ARDID, R.; CASANELLAS, I. 1996. *El comentari de text en les proves d'aptitud per a l'accés a la universitat*. Barcelona: Columna.

CASSANY, D.; CASTELLÓ, M. 1997. "Textos acadèmics". Monogràfic d'*Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 13, p. 5-9.

CASSANY, D. 1999. *Construir l'escriptura*. Barcelona: Empúries.

CASTELLÀ, J. M. 1992. *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona: Empúries.

CASTELLÀ, J. M. 1995. "Diversitat discursiva i gramàtica. Avantatges i mites de la tipologia textual". *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 4, p. 73-82.

CASTELLÀ, J. M. 1996. "Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones". *Textos de didáctica de la lengua y de la Literatura*, 10, p. 23-31.

CASTELLÓ, M. 1997. "Els textos acadèmics des de la perspectiva dels estudiants: quan, com i per què cal escriure". *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 13, p. 32-45.

CERVONI, J. 1987. *L'énonciation*. París: Presses Universitaires de France.

CHARAUDEAU, P. 1975. "Une analyse sémiolinguistique du discours". *Langages*, 117, p. 96-111.

CHARAUDEAU, P. 1983. *Langage et discours*. París: Hachette.

CHARAUDEAU, P. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. París: Hachette.

CHEVALIER, G. 1991. "Le nom et la modalisation". *Revue de l'ACLA*, p. 51-68.

CHISS, J.; PUECH, Ch. 1987. *Fondations d'histoire de la linguistique. Études d'histoire et d'épistémologie*. Brussel·les: De Boeck.

CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge. Mass: MIT Press.

CHOMSKY, N. 1972. *Language and Mind*. Nova york: Harcourt Brace J. (Trad. cast. *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral, 1977).

CHOMSKY, N. 1986, 1980. *Regles i representacions*. Barcelona: Empúries.

CICERÓ. *De l'orador*. (Text revisat i traducció de Mn. Salvador Galmés). Fundació Bernat Metge, 1929-1933.

CONCA, M. 1987. *Paremiologia*. València: Universitat de València. Servei de Publicacions.

CONCA, M. 1998. "La modalització". CONCA, M. [et al.]. *Text i gramàtica. Teoria i pràctica de la competència discursiva*. Barcelona: Teide.

COSERIU, E. 1967. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. (3<sup>a</sup> ed.). Madrid: Gredos, 1982.

CROS, A. 1999. *Aspectes del discurs acadèmic oral: estratègies comunicatives de la primera classe d'un curs*. Tesi Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

CROS, A. 2000. "El discurso docente: entre la proximidad y la distancia". *Discurso y sociedad*, 2, p. 55-76.

CROS, A. 2003. *Convencer en classe. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.

CUENCA, M. J. 1992. *Teories gramaticals i ensenyament de la llengua*. València: Tàndem.

CUENCA, M. J. (ed.). 1994. *Lingüística i ensenyament de llengües*. València: Universitat de València.

CUENCA, M. J. 1995. "Projeccions textuais de les relacions de contrast". *El significat textual*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura. Direcció General de Política Lingüística.

CUENCA, M. J. 1996a. *Sintaxi fonamental*. Barcelona: Empúries.

CUENCA, M. J. 1996b. *Comentari de texts*. Picanya: Bullent.

CULIOLI, A. 1973. "Sur quelques contradictions en linguistique". *Communications*, 20, p. 83-91.

CULIOLI, A. 1974. "À propos des énoncés exclamatifs". *Langue Française*, 22, p. 6-15.

CULIOLI, A. 1978. "Valeurs modales et opérations énonciatives (à propos de certains emplois de *bien* et *fort bien*". *Le français moderne*, 46, p. 300-317.



CULIOLI, A. (éd.). 1986. *Aspects, modalité: problèmes de catégorisation grammaticale*. Paris: Département de Recherches Linguistiques de Paris VII.

CULIOLI, A. 1990. *Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations*. Paris: Ophrys.

DARRAULT, I. 1976. "Modalités: logique, linguistique, sémiotique". *Langages*, 43, p. 3-9.

DELESALLE, S. 1984. "La subjectivité, de la rhétorique à la sémantique". *DRLAV*, 30, p. 115-124.

DIK, S. 1978. *Gramática funcional del español*. Madrid: Sociedad Gral. Española de Librería.

DOLÇ, M. 1998. "Què fan els mitjans amb la llengua?". *Treballs de comunicació*, 10, p. 31-36.

DUBOIS, J. [et al.]. 1973-1983. *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.

DUCROT, O. 1972. *Decir y no decir. Principios de semántica lingüística*. Barcelona: Anagrama.

DUCROT, O. 1980. *Les mots du discours*. Paris: Minuit.

DUCROT, O. 1986. "Esbozo de una teoría polifónica de la enunciación". *El decir y lo dicho*. Barcelona: Paidós. (Original: *Le dire et le dit*, Paris: Les Éditions de Minuit, 1984).

DUCROT, O. 1989. "Énonciation et polyphonie chez Charles Bally". *Logique, structure, énonciation*. Paris: Minuit, p. 165-191.

DUCROT, O.; SCHAEFFER, J. M. 1995. *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Seuil.

ECO, U. 1972. *La structure absente. Introduction à la recherche sémiotique*. Paris: Mercure de France.

ECO, U. 1979. *Lector in fabula*. Milan: Bompiani.

EGGS, E. 1999. "Ethos aristotélecién, conviction et pragmatique moderne". AMOSSY, R. [et al.]. *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*. Paris: Delachaux et Niestlé.

ESCANDELL, V. 1993. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.

ESCAVY, R. 1987. *El pronombre. Categorías y funciones pronominales en la teoría gramatical*. Múrcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

ESPINAL, M. T. 1988. *Significat i interpretació*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

ESPUNY, J. 1997. *Étude de diaphonie dans des dialogues en face à face*. Barcelona: Tesi doctoral.

ESPUNY, J. 1998-1999. "De l'énonciation singulière à l'énonciation plurielle du locuteur". *Estudios de Lengua y Literatura Francesas*, 12, p. 53-70

ESPUNY, J. 2000. "Le compte rendu: pour une pratique de la subjectivité dans l'écrit". Universitat de Barcelona: *Anuari de Filologia. Filologia Romànica*, vol. XXII, secció G, núm. 10, p.21-34.

FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. 1986. *Gramàtica espanyola*. Madrid: Arco/Libros.

FEUILLET, J. 1988. *Introduction à l'analyse morphosyntaxique*. Paris: Presses universitaires de France.

FILLMORE, C. J. 1966. "Hacia una teoría moderna de los casos". CONTRERAS, H. (comp.). *Los fundamentos de la gramática transformacional*, Mèxic: Siglo XXI, 1971.

FORGAS, E.; HERRERA, M. 2001. "Los componentes no verbales del discurso académico". VÁZQUEZ, G. (coord.). *El discurso académico oral*. Madrid: Edinumen.

FUCHS, C. 1984. "Le sujet dans la théorie énonciative d'Antoine Culioli: Quelques repères". DRLAV, 30, p. 45-53.

FUCHS, C. 1989. "Modalité et interprétation: l'exemple de *pouvoir*". *Langue Française*, 84, p. 24.

GARDIES, J. L. 1979. *Essai sur la logique des modalités*. Paris: PUF.

GARRIDO, J. 1993. "Operadores epistémicos y conectores contextuales". HAVERKATE, H. [et al.]. *Aproximaciones pragmáticas al español*. Amsterdam, Atlanta: Rodopi.

GARY-PRIEUR, M. N. 1991. "La modalisation du nom propre". *Langue Française*, 92, p. 46-63.

GAVARRÓ, A.; LACA, B. 2002. "Les perífrasis temporals, aspectuals i modals". *Gramàtica del català contemporani*, vol. 3, p. 2663-2726. Barcelona: Empúries.

GENETTE, G. 1972. *Figures III*. París: Seuil.

GILBERT, E. 1993. "La théorie des opérations énonciatives d'Antoine Culioli". COTTE, P. [et al.]. *Les théories de la grammaire anglaise en France*. París: Hachette Supérieur.

GOETHALS, P.; DELBECQUE, N. 2001. "Personas del discurso y 'despersonalización'". VÁZQUEZ, G. [et al.]. *Guía didáctica del discurso académico*. Madrid: Edinumen.

GOFFMAN, E. (1973): *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi. 2. Les relations en public*. París: Minuit.

GOFFMAN, E. 1981. *Forms of talk*. Philadelphie: University of Pennsylvania Press [Trad. francesa: *Façons de parler*. París: Minuit, 1987].

GONZÁLEZ NIETO, L. 2001. *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid: Cátedra.

GRAU, M. 1998. "L'aplicació de les tècniques d'expressió a la redacció d'un tema de llengua". Material associat en format web de l'assignatura Llengua Catalana I de Filologia Catalana. Barcelona: UOC.

GRAU, M. 1999a. "Saber demanar informació". ARTIGAS [et al.]. *Habilitats comunicatives. Una reflexió sobre els usos lingüístics*. Barcelona: Eumo.

GRAU, M.; BELLÈS, J. 1999b. "El paper de l'emotivitat en la comunicació verbal". ARTIGAS [et al.]. *Habilitats comunicatives. Una reflexió sobre els usos lingüístics*. Barcelona: Eumo.

GRAU, M. 1999c. "Anàlisi i producció de textos en registre col·loquial" VILÀ, M.; FARGAS, A. (coord.). *Normativa i ús de la llengua*. Barcelona: Graó.

GRAU, M. 1999d. *La modalització dels enunciats: elements subjectius en la construcció del discurs*. Treball de recerca presentat a la Universitat Autònoma de Barcelona, dins el programa de Doctorat en Llengua Catalana.

GRAU, M. 2000a. "El comentari de textos orals". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 22, p. 67-74.

GRAU, M. 2000b. "A propòsit de la subjectivitat". *Llengua i ús*, 19, p. 41.

GRAU, M. 2002a. "La modalització: adequació del text als paràmetres de la situació comunicativa". VILÀ, M. (coord.). 2002. *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*. Barcelona: Graó.

GRAU, M. 2002b. "La modalització (una seqüència didàctica)". VILÀ, M. (coord.). 2002. *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*. Barcelona: Graó.

GRAU, M. 2003. "El patró descriptiu. L'habilitat de descriure". *Llengua i ús*, 27 (en premsa).

GREGORY, M.; CARROL, S. 1978. *Language and Situation. Language Varieties and their Social Contexts*. Londres: Routledge and Kegan Paul. [Traducció de Leonardo A. Rodríguez. 1986. *Lenguaje y situación. Variedades del lenguaje y sus contextos sociales*. México: Fondo de Cultura Económica].

GRICE, P. 1975. "Logic and conversation". COLE, P.; MORGAN, J. L. (eds.). *Syntax and Semantics, vol. III: Speech Acts*. New York: Academic Press.

GREGORY, M.; CARROL, S. 1978. *Language and situation*. Londres: Routledge and Kegan Paul (versió castellana: *Lenguaje y situación*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica, 1986).

GRÉSILLON, A.; LEBRAVE, J. [et al.]. 1984. *La langue au ras du texte*. Presses Universitaires de Lille.

HALLIDAY, M. A. K.; McINTOSH, A.; STREVEENS, P. 1964. *The linguistic Sciences and Language Teaching*. Londres: Longman.

HALLIDAY, M. A. K. 1975. "Estructura y función del lenguaje". *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.

HALLIDAY, M. A. K. 1978. *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. Londres: Arnold.

HALLIDAY, M. A. K. 1983. *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.

HALLIDAY, M. A. K. 1985a. *An introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.

HAVERKATE, H. 1985b. "La ironía verbal: un análisis pragmalingüístico". *Revista Española de Lingüística*, 15: 343-391.

HAVERKATE, H. 1991. "¿Cómo aseverar cortesmente?". *Foro Hispánico*, 2: 55-67.

HAVERKATE, H. 1994. *La cortesía verbal*. Madrid: Gredos.

HERMOSO-MELLADO, A. 1996. "Modalidad y subjetividad". FUENTES RODRÍGUEZ, C. *Introducción teórica a la Pragmática Lingüística* (Actas del Seminario de Pragmática Lingüística celebrado en Sevilla, febrero 1996).

HERNÁNDEZ GUERRERO, J. A.; GARCÍA TEJERA, C. 1994. *Historia breve de la retórica*. Madrid: Síntesis.

HERNANZ, M. L. 2002. "L'oració". *Gramàtica del català contemporani*, vol. 2, p. 993-1073. Barcelona: Empúries.

HYMES, DELL H. 1984. *Vers la compétence de communication*. París: Haitier. [Títol original: "Ways of speaking". BAUMAN, R.; SHERZER, F. [ed.]: *Explorations in the Ethnography of speaking*. Nova York: Cambridge University Press].

HJELMSLEV, L. 1966. *Le langage*. París: Minuit.

JAKOBSON, R. 1957. "Les embrayeurs, les catégories verbales et le verbe russe". *Essais de linguistique générale*. París: Minuit, 1963. (original: "Shifters, verbal categories, and the Russian verb", Harvard University, 1957).

JAKOBSON, R. 1963. "Linguistique et poétique". *Essais de linguistique générale, 1. Les fondations du langage*. París: Minuit

KALINOWSKI, G. 1976. "Un aperçu élémentaire des modalités déontiques". *Langages*, 43, p. 10-18.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1980. *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette. (Original: *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. París: Armand Colin, 1980).

KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1986. *L'implicite*. París: Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1990-1994. *Les interactions verbales*. París: Armand Colin.



KERBRAT-ORECCHIONI, C. 2001. *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. París: Nathan.

LABORDA, X. 1996. *Retórica interpersonal. Discursos de presentación, dominio y afecto*. Barcelona: Octaedro.

LACA, B. 2001. "Matizaciones, modalizaciones, comentarios". VÁZQUEZ, G. (coord.). *Guía didáctica del discurso académico escrito*. Madrid: Edinumen.

LACAN, J. 1953. "Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse". *Écrits I*, París: Le Seuil.

LAKOFF, R. 1973. "The logic of politeness; or, minding your p's and q's". *Papers from the Regional Meeting*. Chicago Linguistic Society, IX, p. 292-305.

LAURENDEAU, P. 1990. "Theory of Emergence: toward a historical-materialistic approach to the history of linguistics (chapter 11)". JOSEPH, J. E.; TAYLOR, T. J. (dir.). *Ideologies of language*. Routledge, Londres et New York, p. 206-220.

LAURENDEAU, P. 1997. [www.linguistes.com/mots/verbe](http://www.linguistes.com/mots/verbe). (Consulta: 11-6-03).

LÁZARO CARRETER, F. 1997. *El dardo en la palabra*. Círculo de Lectores.

LEECH, G. N. 1983. *Principles of Pragmatics*. Londres i Nova York: Longman.

LE GOFFIC, P. 1984. "Aristote et le sujet énonciateur: un rendez-vous manqué?". *DRLAV*, 30, p. 79-86.

LE QUERLER, N. 1996. *Typologie des modalités*. Caen: Presses Universitaires.

LEVINSON, S. C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge University Press. (Traducció castellana: *Pragmática*. Barcelona: Teide, 1989).

LEVINSON, S. C. 1998. "Deixis". MEY, J. L. (ed.). *Concise Encyclopedia of Pragmatics*. Amsterdam, Lausanne, Nova York, Oxford, Shannon, Singapore, Tokio: Elsevier.

LÓPEZ, A.; MORANT, R. 2002. "L'adverbi". *Gramàtica del català contemporani*, vol. 2., p. 1797-1852. Barcelona: Empúries.

LOZANO, J; PEÑA MARÍN, C.; ABRIL, G. 1989. *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.

LOZANO, F. 1991. "La modalització dels enunciats". *A l'entorn de la gramàtica textual*, Suplement COM, 8, Generalitat de Catalunya.

LOZANO, F. 1994. "La tria de la modalitat segons el rols dels interlocutors en el decurs d'una comunicació". *Llengua i ensenyament. Actes de les Jornades. Barcelona, del 7 al 10 de setembre de 1992*. Vic: Eumo.

LOZANO, F. 2001. "La repetició com a recurs de construcció textual".  
ARTIGAS, R. (coord.). 2001. *Tres estudis de lingüística textual. Una aportació a l'ensenyament comunicatiu de la llengua*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura. Direcció General de Política Lingüística.

LUNDQUIST, L. 1983. *L'analyse textuelle*. París: CEDIC.

LYONS, J. 1977. *Semantics*. Cambridge, London, Nova York, Melbourne: Cambridge University Press. 2 vol.

LYONS, J. 1978. *Linguistique générale*. París: Larousse.

MAINGUENEAU, D. 1984. *Genèses du discours*. Liège: Mardaga.

MAINGUENEAU, D. 1987. *Nouvelles tendances en analyse du discours*. París: Hachette.

MAINGUENEAU, D. 1991. *L'analyse du discours*. París: Hachette.

MAINGUENEAU, D. 1994. *L'énonciation en linguistique française*. París: Hachette.

MAINGUENEAU, D.; SALVADOR, V. 1995. *Elements de lingüística per al discurs literari*. València: Tàndem.

MAINGUENEAU, D. 1998. *Analyser les textes de communication*. París: Dunod.

MAINGUENEAU, D. 1999. "Ethos, scénographie, incorporation". AMOSSY, R. [et al.]. *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*. Paris: Delachaux et Niestlé.

MARTINET, A. 1980, 1960. *Éléments de linguistique générale*. Paris: Armand Colin.

MARTINS-BALTAR, M. 1977. *De l'énoncé à l'énonciation: une approche des fonctions intonatives*. Paris: Credif.

MATTE BON, F. 1995. *Gramática comunicativa del español* (Tomo I y II) Madrid: Edelsa.

MEUNIER, A. 1974. "Modalités et communication". *Langue Française*, 21, p. 8-21.

MILIAN, M. 1990. "Tipologia de textos: reflexió per a l'ensenyament". CAMPS, A. [et al.]. *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova.

MILIAN, M. 1994. "La incidència del destinatari en el text". CAMPS, A. (coord.). *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova.

MILIAN, M. 1995. "El text explicatiu. Escriure per transformar el coneixement". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 5, p. 45-57.

MILIAN, M. 1999. *Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup*. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

MOESCHLER, J.; AUCLIN, A. 1997. *Introduction à la linguistique contemporaine*. Paris: Aramn Colin.

MOESCHLER, J.; REBOUL, A. 1994. *Dictionnaire Encyclopédique de Pragmatique*. Paris: Seuil.

MOIRAND, S. 1990. *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris: Hachette.

MOIRAND, S.; PEYTARD, J. 1992. *Analyse du discours et enseignement de la langue et de la linguistique française*. Paris: Hachette.

MÜLDER, G. 1991. "Aproximarse y evitar: estrategias de cortesía en castellano". *Foro Hispánico*, 2: 69-79.

NEF, F.; NØLKE, H. 1982. "À propos des modalisateurs d'énonciation". *Revue Romane*, XVII, p. 34-54.

NØLKE, H. 1993. *Le regard du locuteur pour une linguistique des traces énonciatives*. Paris: Kimé.

NORMAND, C. 1985. "Le sujet dans la langue". *Langages*, 77, p. 7-19.

NÚÑEZ LADEVÉZE, L. 1991. *Manual para periodismo. Veinte lecciones sobre el contexto, el lenguaje y el texto de la información*. Barcelona: Ariel.

PALMER, F. R. 1988. *Mood and modality*. Great Britain: The bath Press (Cambridge Textbooks in Linguistics).

PARRET, H. 1976. "La pragmatique des modalités". *Langages*, 43, p.47-63.

PARRET, H. 1983. "L'énonciation en tant que déictisation et modalisation". *Langages*, 70. París: Larousse.

PAYRATÓ, L. 1988. *Català col·loquial. Aspectes de l'ús corrent de la llengua catalana*. València: Servei de Publicacions de la Universitat de València.

PAYRATÓ, L. (ed.). 1998. *Oralment. Estudis de variació funcional*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

PAYRATÓ, L. 2002. "L'enunciació i la modalitat oracional". *Gramàtica del català contemporani*, vol. 2, p. 1149-1220. Barcelona: Empúries.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. 1988. *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. París: PUF; Éditions de l'Université de Bruxelles. (Traducció castellana: *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos, 1989).

PÉREZ SALDANYA, M. 1988. *Els sistemes modals d'indicatiu i de subjuntiu*. Institut de Filologia Valenciana: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

PÉREZ SALDANYA, M.; MESTRE, R.; SAN MARTÍN, O. 1998. *Diccionari de Lingüística*. València: Colomar.

PÉREZ SALDANYA, M. 2002. "Les relacions temporals i aspectuals". *Gramàtica del català contemporani*, vol. 3, p. 2567-2662. Barcelona: Empúries.

PERRENOUD, P. 1999. "'Parla com call!' Reflexions sociològiques sobre l'ordre lingüístic". VILÀ, M.; FARGAS, A. (coord.). *Normativa i ús de la llengua*. Barcelona: Graó.

PERRET, M. 1994. *L'énonciation en grammaire du texte*. París: Nathan.

PERRIN, L. 1994. "Mots et énoncé mentionnés dans le discours". *Cahiers de linguistique française*, 15, p. 217-247.

PERRIN, L. 1997. "Force réflexive conventionnelle des énoncés, délocutivité et discours rapporté". *Cahiers de linguistique française*, 19, p.181-203.

PICALLO, M. C. 2002. "L'adjectiu i el sintagma adjectival". *Gramàtica del català contemporani*, vol. 2, p.1641-1688. Barcelona: Empúries.

PRIETO, L. 1966. *Mensajes y señales*. Barcelona: Seix Barral.

PRIETO, L. 1975. *Pertinence et pratique. Essai de sémiologie*. París: Minuit.

PRIETO, P. 2002. "Entonació". *Gramàtica del català contemporani*, vol. 1, p. 395-461. Barcelona: Empúries.

QUER, J. 2002. "Subordinació i mode". *Gramàtica del català contemporani*, vol. 3, p. 2799-2866. Barcelona: Empúries.

RABATEL, A. 1997. *La construction textuelle du point de vue*. Lausanne, Paris: Delachaux et Niestlé.

RASTIER, F. 1989. *Sens et textualité*. Paris:Hachette.

REBOUL, O. 1984. *Le langage de l'éducation. Analyse du discours pédagogique*. Paris: PUF.

REBOUL, A. 2000. "Communication, fiction et expression de la subjectivité". *Langue Française*, 128, p. 9-29.

RECANATI, F. 1979. *La transparence et l'énonciation*. Paris: Éditions du Seuil. [Trad. castellana: *La transparencia y la enunciación*. Buenos Aires: Hachette, 1979].

REYES, G. 1984. *Polifonía textual. La citación en el relato literario*. Madrid: Gredos.

REYES, G. 1989. *Teorías literarias en la actualidad*. Madrid: El Arquero.

REYES, G. 1994. *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*. Madrid: Arco Libros.

ROJI MENCHACA, B. 1986. "Punto de vista y perspectiva: la subjetividad inscrita en el discurso". *RELA*, 2, p. 109-125.

ROJO, G. 1983. *Aspectos básicos de sintaxis funcional*. Màlaga: Àgora.



ROMILLY, J. 1998. *Le trésor des savoirs oubliés*. Paris: Éditions de Fallois. [Trad. castellana: *El tesoro de los saberes olvidados*. Barcelona: Península].

ROSSELLÓ, J. 2002. "El SV, I: Verb i arguments verbals". *Gramàtica del català contemporani*, vol. 2. Barcelona: Empúries, p. 1904.

ROULET, E. 1979. "Des modalités implicites intégrées en français contemporain". *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 33, p. 41-76.

ROULET, E. 1980. "Modalité et illocution". *Communications*, 32, p. 216-239.

ROULET, E. [et al.]. 1985. *L'articulation du discours en français contemporain*. Berna: Peter Lang.

ROULET, E. 1991. "Une approche discursive de l'hétérogénéité discursive". *Études de linguistique appliquée*, 83, p. 117-130.

ROULET, E. 1998. "Une approche modulaire des structures de quelques types de dialogues à plusieurs locuteurs". CABASINO, F. (éd.): *Du dialogue au polylogue. Approches linguistiques, socio-pragmatiques, littéraires*. Roma: CISU.

ROULET, E.; FILLIETTAZ, L.; GROBERT, A. (amb la col·laboració de M. BURGER). 2001. *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berna, Berlín, Brussel·les, Frankfurt, Nova York, Oxford, Viena: Peter Lang.

RUAIX, J. 1993. *El català/2. Morfologia i sintaxi*. Moià: Ruaix.

RUBATTEL, Ch. 1989. *Modèles du discours: recherches actuelles en Suisse romande: actes des rencontres de linguistique française*. Berna: Peter Lang.

SABATINI, F. 1984. *Le comunicazione e gli usi della lingua. Pratica, analisi e storia della lingua italiana*. Torino: Loescher.

SANCHO CREMADES, P. 2002. "La preposició i el sintagma preposicional". *Gramàtica del català contemporani*, vol. 2, p. 1689-1796. Barcelona: Empúries.

SARFATI, G. E. 1997. *Éléments d'analyse du discours*. Paris: Nathan.

SAUSSURE, F. de. 1990, 1916. *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.

SCHMIDT, W. 1981. *Funktional-Kommunikative Sprachbeschreibung*. Leipzig: Bibliographisches Institut.

SCTRICK, R. 1971. "Quelques problèmes posés par une description de surface des modalités en français". *Langue française*, 12, p. 112-125.

SEARLE, J. R. 1969. *Actos de habla*, Madrid: Cátedra, 1980.

SEARLE, J. R. 1975. "Indirect Speech Acts". COLE, P. and MORGAN, J. L. (ed.). *Syntax and Semantics*, vol. 3: *Speech Acts*. Nova York: Academic Press.

SEARLE, J. R. 1982. *Sens et expression. Études de théorie des actes de langage*. Paris: Les Éditions de Minuit. [Títol original: *Expression and Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979].

SEARLE, J. R. 1994. *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. 4a ed. Madrid: Cátedra. [Títol original: *Speech acts: An essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969].

SIMONIN, J. 1984. "De la nécessité de distinguer énonciateur et locuteur dans une théorie énonciative". *DRLAV*, 30, p. 55-62.

SOLÀ, J.; LLORET, M. R.; MASCARÓ, J.; PÉREZ SALDANYA, M. 2002. *Gramàtica del català contemporani*. 3 vol. Barcelona: Empúries.

SOLANO-ARAYA, J. M. 1986. *Modality in spanish: an account of mood*. Ann Arbor: University Microfilms International.

SPERBER, D.; WILSON, D. 1994. *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.

STROUMZA, K.; AUCLIN, A. 1997. "L'étrange polyphonie du texte de l'apprenti rédacteur". *Cahiers de linguistique française*, 19, p. 285-304.

TODOLÍ, J. 2002. "Els pronoms". *Gramàtica del català contemporani*, vol. 2. Barcelona: Empúries.

TODOROV, T. 1970. "Problèmes de l'énonciation". *Langages*, 17, p. 3-11.

TORRENT, A. M. 1999. *La llengua de la publicitat*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

TUSON, J. 1988. *Mal de llengües. A l'entorn dels prejudicis lingüístics*. Barcelona: Empúries.

TUSON, J. 1994. *Introducció a la lingüística*. Barcelona: Columna.

TUSON, J. 1999. *¿Com és que ens entenem? (si és que ens entenem)*. Barcelona: Empúries.

TUSON, J. (dir.). 2000. *Diccionari de Lingüística*. Barcelona: Vox.

VALLDUVÍ, E. 2002. "L'oració com a unitat informativa". *Gramàtica del català contemporani*, vol. 2, p.1221-1282. Barcelona: Empúries.

VAN DIJK, T. A. 1980. *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.

VAN DIJK, T. A. 2001. "Algunos principios de la teoria del contexto". *ALED Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 1, p. 69-82.

VÁZQUEZ, G. (coord.). 2001. *Guía didáctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen.

VICENTE MATEU, J. A. 1994. *La daxis. Egocentrismo y subjetividad en el lenguaje*. Murcia: Universidad de Murcia. Secretariado de Publicaciones.

VIGNAUX, G. 1988. *Le discours acteur du monde. Énonciation, argumentation et cognition*. París: Ophrys.

VILÀ, M. 2000. "L'ensenyament i l'aprenentatge del discurs oral formal. Una seqüència didàctica sobre les explicacions orals a classe". Tesi Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

VILÀ, M. (coord.). 2002. *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*. Barcelona: Graó.

VION, R. 1992. *La communication verbale. Analyse des interactions*. París: Hachette.

VION, R. 1998. *Les sujets et leurs discours. Énonciation et interaction*. Aix-en-Provence: Presses de l'Université.

VION, R. 1999. "Pour une approche relationnelle des interactions verbales et des discours". *Langage et Société*, 87, p.95-114.

VION, R. 2001. "Modalités, modalisations et activités langagières". *Marges linguistiques*, 2, p. 1-17 (<http://marges-linguistiques.com>).

WHEELER, M.; YATES, A.; DOLS, N. 1999. *Catalan: A Comprehensive Grammar*. London / New York: Routledge.

WITGENSTEIN, L. 1988. *Investigaciones filosóficas*. Madrid: Crítica.

WUNDERLICH, D. 1978. "Les pressuposés en linguistique". *Linguistique et sémiologie*, 5, p. 33-56.