



# Les interaccions orals en petits grups

## Una oportunitat d'aprenentatge cognitiu, social i identitari

Míriam Turró Amorós

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA  
LITERATURA

UNIVERSITAT DE BARCELONA

PROGRAMA DE DOCTORAT  
“DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA”

**LES INTERACCIONS ORALS EN PETITS GRUPS.**  
Una oportunitat d’aprenentatge cognitiu, social i identitari

TESI DOCTORAL PER OPTAR AL TÍTOL DE DOCTORA PER LA UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

PRESENTADA PER MÍRIAM TURRÓ AMORÓS  
DIRECTOR DE LA TESI: Dr. JULI PALOU SANGRÀ  
CODIRECTORA DE LA TESI: Dra. ALBA AMBRÓS PALLARÈS  
TUTOR DE LA TESI: Dr. JULI PALOU SANGRÀ

BARCELONA, febrer de 2013

## 1. LA INTERACCIÓ

[...] L'ús d'una llengua ens permet sortir de la individualitat i fa possible tot tipus de relacions interpersonals, de manera que la llengua salva el buit que hi ha entre les persones i les uneix en grans col·lectivitats que, parlant i escoltant, basteixen una mena de complicitat social, un espai de comunicació compartit en el qual tenen una presència important un seguit de categories fixades gràcies a l'activitat verbal.

Tuson, J. (2009, p.15-16)

Des de fa segles, les investigacions sobre el llenguatge han estat objecte d'interès perquè el llenguatge és l'element que defineix millor la nostra espècie i que ens possibilita el pensament i la relació amb els altres. En aquest sentit, podem afirmar que les investigacions sobre el llenguatge són, a la vegada, recerques sobre l'estructura de la ment humana i el pensament.

El llenguatge es considera un instrument d'autoconsciència, una eina indispensable de socialització que ens facilita el coneixement del món. En aquest sentit, el llenguatge esdevé un instrument que ens possibilita l'existència del «jo intrapersonal» i que té com a tret fonamental la marca de primera persona. Aquesta marca mostra l'autoconsciència i l'autoexpressió. El llenguatge també esdevé una eina privilegiada de relació, de socialització, de comunicació i d'informació amb els altres perquè permet la interacció de l'individu amb la resta dels membres del grup. Dèiem que el llenguatge té la funció d'ordenar el món; un món que està format per objectes, situacions i esdeveniments diversos que cal identificar i classificar per tal d'evitar el caos. Aquesta ordenació ens permet parlar de símbols; és a dir, de com el llenguatge és capaç d'etiquetar i classificar un nombre no finit d'elements i aquesta característica és la base del que anomenem el simbolisme en el llenguatge.

Com veurem més endavant, aquestes tres dimensions del llenguatge com a instrument d'autoconsciència, de socialització i de coneixement del món són absolutament presents i indispensables quan parlem del llenguatge en interacció. Des d'aquesta perspectiva, el llenguatge permet que l'individu es percebi com a tal, que es conegui i que construeixi el seu pensament per poder relacionar-se amb els altres i d'aquesta manera, amb les aportacions pròpies i les dels altres, conèixer, entendre i conviure en el món.

En aquesta dimensió social del llenguatge cal situar el terme «diàleg». Gràcies a l'etimologia sabem que «logos» es refereix a *verb, paraula* i en aquest cas al *significat de la paraula*, mentre que el prefix «dia» significa *a través de*; així doncs, entenem per diàleg la descoberta compartida a través del significat de la

paraula. En aquesta mateixa línia Gabilondo (2012) afirma que la mediació amb els altres, la confrontació amb allò que els altres diuen o fan confirma que el mot *diàleg* significa que la paraula es diu a través d'allò que diem. Fisher (2013, p.23) afegeix que «el diàleg facilita un espai per pensar». Aquest seguit d'afirmacions ens porten a considerar que el diàleg genera uns espais en què la paraula pròpia i la dels altres es troben i que aquesta situació facilita el pensament.

De la mateixa manera que el llenguatge es caracteritza per tenir un abast extraordinari, també podem destacar el seu caràcter extremadament refinat i complex. Això és així perquè, com veurem més endavant, una mateixa combinació d'elements lingüístics que constitueixen un enunciat, per exemple, pot tenir un valor semàntic o un altre en funció de moltes variants com poden ser la situació contextual, els participants, la competència comunicativa del locutor, etc. Aquesta complexitat del llenguatge obre grans possibilitats de comunicació, però també pot donar lloc a fenòmens diversos que poden facilitar o enterbolir la interacció.

En aquest capítol mirarem d'esbrinar de què parlem quan parlem d'interacció des del punt de vista lingüístic, així com també de què ens diu la tradició sobre el terme interacció i com des de les diferents escoles i perspectives es construeix el terme "interacció". Acabarem el capítol referint-nos a la interacció en l'àmbit escolar i més concretament, a la interacció a l'aula.

## **1.1. Punt de partida. Principals aportacions científiques del terme interacció**

Els estudis iniciats ja a les primeres dècades del segle passat per lingüistes com Saussure, però també des dels camps de l'etnometodologia amb autors com Garfinkel, des de la filosofia amb Austin, o Kerbrat-Orecchioni des de l'interaccionisme, van subratllar la importància de l'ús de la llengua oral, i més concretament de la llengua oral en interacció. Cal veure, però, que en el discurs escrit també hi ha situacions d'interacció: les que es produeixen entre el text i el lector. Les diferències entre les característiques del discurs oral i del discurs escrit també dibuixen que els tipus d'interaccions que tenen lloc en ambdós àmbits són diferents. Ara bé, si tenim en compte el nostre corpus d'anàlisi i els objectius de la recerca que hem establert, cal assenyalar que el focus d'aquest treball se situa en les interaccions en l'àmbit del discurs oral. Aquest tipus de discurs es caracteritza per la co-presència dels participants, tot i que podríem considerar que hi ha comunicacions en l'àmbit de l'oralitat que comparteixen algun element del discurs escrit. Un cas seria l'oral escripturalitzat, com trobem en el cas de les entrevistes telefòniques destinades a la premsa, o bé l'escrit oralitzat en què un ensenyant oralitza les seves notes i al seu torn, els estudiants escripturalitzen el missatge oral donat pel docent. De fet, la dualitat que sovint es discuteix sobre el discurs oral i l'escrit esdevindria més un continu entre dos registres, que no pas una dualitat insalvable. En aquest sentit, com assenyala Kerbrat-Orecchioni (2005), podem destacar les característiques específiques del discurs oral en relació amb l'escrit, sobretot pel que fa referència a l'enunciació:

- a) En el discurs oral podem trobar una forta dependència dels enunciats envers el seu context.
- b) En el discurs oral s'observa una major riquesa en marques enunciatives que no pas en l'escrit.

- c) Es produeix una concomitància entre planificació i emissió del discurs perquè la paraula és espontània. En molts moments s'improvisa i les rectificacions són menys visibles en el discurs oral que en l'escrit.
- d) El discurs oral té un caràcter multimodal perquè explota diferents canals sensorials (auditiu i visual bàsicament però no exclusivament), mentre que l'escrit es basa en el visual. La interacció oral intenta establir una comunicació total.

- **El terme *interacció* segons les diferents disciplines i escoles**

L'oralitat esdevé el canal de transmissió en què té lloc la interacció. Ara bé, de què parlem quan parlem d'interacció oral? Què ens diu la tradició sobre el terme interacció? Podem considerar que el terme *interacció* és un concepte nòmada, en el sentit que va aparèixer en el domini de les ciències de la natura i de les ciències de la vida. En termes generals es considera el concepte d'interacció com l'acció de dos o més objectes o fenòmens. Va ser a partir de la segona meitat del segle XX quan les ciències humanes el van adoptar per qualificar les interaccions comunicatives. El terme sempre fa referència a un sistema d'influències mútues o bé a una acció conjunta. Aquesta acció conjunta pot esdevenir cooperativa o conflictiva. En aquest sentit va ser molt pertinent la inclusió del mot *interacció* en la disciplina de la lingüística perquè respon perfectament als trets que acabem d'assenyalar.

Els estudis realitzats des de la lingüística sobre els termes *enunciació* i *interacció* s'inicien a la primera meitat del segle XX i es consoliden a la segona meitat, com veurem, amb les aportacions de les diferents escoles i disciplines.

Els antecedents els trobem a l'Escola de Chicago amb Mead i Blumer, que al seu torn es basaven en els sociòlegs alemanys Simmel i Weber, els quals afirmaven que els individus creen la societat a partir de les seves accions recíproques. És evident que el desenvolupament de les noves tecnologies de la informació, l'aparició de l'opinió pública moderna, la immigració europea i el sistema democràtic van tenir una gran influència en les noves maneres d'entendre la comunicació durant els anys vint del segle passat als Estats Units. A partir d'aquest moment, es va veure la necessitat d'estudiar la comunicació com un fet social significatiu i la importància de focalitzar l'atenció en l'opinió pública. Els objectes principals d'estudi dels interaccionistes simbòlics van ser la relació individu-comunitat i la interpretació com a element fonamental en la comunicació; la interacció esdevenia el nou objecte d'estudi dins d'una modalitat investigadora que, al marge del positivisme dominant de l'època, va posar les bases de la metodologia qualitativa. Els interaccionistes simbòlics explicaven la interacció en l'individu i en els grups i en com aquesta interacció es construeix des d'una perspectiva evolutiva, és a dir, històrica. Ells negaven tot allò que no fos interacció perquè consideraven que els individus són reflexius i per tant actuen de forma conscient i intel·ligent. Mead (1863-1931), va afirmar que *la societat és interacció*; que el canvi social es basa en la interacció perquè la societat funciona com un equip en què cada jugador (subjecte) aporta les seves qualitats pel progrés de la societat i d'aquesta manera es produeix un benefici mutu i comunitari.

De l'interaccionisme simbòlic considerem fonamental la idea que els individus actuen sobre els objectes que tenen al seu abast, però que també interactuen amb altres persones a partir dels significats que aquestes i els objectes tenen per a ells; és a dir, a partir dels símbols. També recollim de l'interaccionisme simbòlic el concepte que els significats que construeix l'individu són el resultat de la interacció social que

es produeix en la comunicació perquè les persones seleccionen, organitzen i transformen els significats a partir dels seus propòsits i expectatives. Pel que fa a la conducta externa i interna dels individus, els interaccionistes simbòlics sostenien que aquestes són el resultat de les interaccions socials i que, en conseqüència, és indispensable la presència de l'altre perquè es produeixin aquestes conductes.

Ens interessen especialment les aportacions de Goffman (1922-1982) en el sentit que considerava el terme *interacció* com aquella activitat social que s'efectua per plaer i amb l'altre, com a sinònim de *trobada*. L'interaccionisme simbòlic tenia la seva base en l'antropologia i la psicologia social i es basava en la comprensió de la societat a través de la comunicació. Els interaccionistes simbòlics se situen en el paradigma interpretatiu que analitza el sentit de l'acció social des de la perspectiva dels participants.

En aquest sentit, i des de l'interaccionisme simbòlic, Goffman centra els seus estudis en la interacció *cara-a-cara*. Ell considera que en aquestes situacions es produeix una influència recíproca que els participants exerceixen sobre les respectives accions i que necessiten d'una presència física, immediata i contínua. Podríem considerar aquest tipus d'interacció com la manifestació interactiva per excel·lència i fins i tot restrictiva perquè la pressió del destinatari és màxima.

Si bé des de les primeres dècades del segle XX, com acabem de veure, han estat nombroses les aportacions des del camp de la sociologia, també des de la lingüística autors i disciplines s'han referit de manera especial al terme *interacció*. Per a la nostra investigació han estat cabdals els treballs d'autors com Bajtín, que va afirmar que els enunciats orals i escrits són concrets i singulars i que pertanyen als participants. Ens interessa especialment la idea que cada enunciat separat és, evidentment, individual; al mateix temps, cada esfera de l'ús de la llengua elabora els seus tipus d'enunciats anomenats gèneres discursius. En aquest sentit, els gèneres discursius resulten de la praxis de l'activitat humana. L'autor afegia que, tot i que els gèneres tenen una naturalesa verbal (lingüística) comuna, considerava que no s'havien estudiat com a diferents tipus d'enunciats que es distingeixen d'altres. Admetia que és immensa la seva riquesa perquè les possibilitats de l'activitat humana són inesgotables. Bajtín considerava com a gèneres discursius tant les rèpliques breus d'un diàleg quotidià, com un relat, o unes declaracions públiques. Afegia que els gèneres discursius s'havien estudiat des de la seva especificitat, però que mai s'havia arribat a construir una definició correcta de la naturalesa lingüística comuna de l'enunciat perquè aquesta definició s'havia limitat a la concreció de la parla quotidiana.

Bajtín considerava que hi ha gèneres discursius simples, com ara la conversa quotidiana, però també altres de complexos com les novel·les, drames, investigacions científiques, etc. En el procés de formació dels gèneres discursius complexos aquests reelaboren diferents gèneres simples constituïts a la comunicació discursiva immediata. Aquest és el cas, per exemple, de les rèpliques d'un diàleg quotidià o les cartes dins d'una novel·la. Aquests gèneres discursius simples perden la seva relació immediata amb la realitat i amb els enunciats reals; és a dir que participen de la realitat solament a través de la totalitat de la novel·la; com a esdeveniment artístic i no com a succés de la vida quotidiana.

Pensem que és clau la idea que plantejava Bajtín quan afirmava que «el llenguatge participa a la vida a través dels enunciats concrets que el constitueixen, de la mateixa manera com la vida participa del llenguatge a través dels enunciats» (1979, p.248). Ell defineix que la realitat central del llenguatge és la «interacció verbal» que es produeix en tot acte comunicatiu. Amb el mot «interacció» reconeix de manera

explícita la presència d'uns agents que comparteixen la mateixa situació i d'una acció comunicativa recíproca d'ambdós participants; amb «verbal» està diferenciant el tipus de comunicació, d'interlocutors, i els elements de paraula i enunciat que els són propis. La paraula «interacció» definida a partir d'aquests termes ens dóna la clau per entendre allò que considerem que és la major aportació de Bajtín: la noció de dialogisme, que com a capacitat comunicativa obre les fronteres de la textura formal del diàleg.

Ja ben entrada la segona meitat del segle XX, i més concretament cap als anys seixanta i setanta del segle passat, als Estats Units i més concretament a Califòrnia, va irrompre amb força l'*etnometodologia* gràcies a Garfinkel i els seus col·laboradors Sacks, Schegloff i Jefferson. Ells van ser els precursors de la disciplina de l'*anàlisi del discurs* que amb el temps esdevindria un paradigma emblemàtic dels estudis interaccionistes. Per altra banda, en la frontera de la socioantropologia i de la lingüística apareixia l'etnografia de la comunicació de D.Hymes i J.Gumperz. El mateix J. Gumperz, des de l'etnografia de la comunicació, sintetitzava molt bé la dualitat parla-interacció en el seu famós enunciat «*speaking is interaction*».

A França, en aquells moments, es va produir un gran desenvolupament de l'etnografia de la comunicació i aquesta disciplina va estar fortament marcada per l'estructuralisme de Levi-Strauss. En aquest sentit, la noció d'interacció és importada per la lingüística francesa des de la sociologia americana i es va veure afavorida per l'existència de dues tradicions ja establertes a França: la lingüística de l'enunciació i l'anàlisi del discurs. Des dels anys setanta i vuitanta del segle passat, moment en què la noció d'interacció va irrompre amb força, s'han anat multiplicant els conceptes de diàleg, conversa i comunicació.

Seguint aquest recorregut per les aportacions fetes des de les diferents disciplines, cal aturar-nos en les contribucions que provenen de la lingüística interaccionista. Aquesta disciplina examina les diverses formes de discurs dialogat i es nodreix dels corrents d'investigació que van sorgir com a reacció dels lingüistes de l'oració o del codi. A més a més, la lingüística interaccionista també es va veure influïda, com sabem, pels diferents corrents filosòfics com ara la *Teoria dels jocs del llenguatge* de L. Wittgenstein, la *Teoria dels actes de parla* (1962) de J.L. Austin i J.R Searle, i el marc de la *Psicologia social de la identitat individual* de J.Habermas. De les aportacions dels diferents autors ens interessa especialment el concepte que la interacció verbal és la realitat fonamental del llenguatge; un llenguatge que en el seu ús normal implica intercanvis, és a dir, una determinació recíproca i contínua dels comportaments de tots els subjectes que intervenen en la interacció: parlar és intercanviar i és canviar intercanviant.

És indubtable que en aquest recorregut referent al terme *interacció*, la disciplina de l'*Anàlisi del discurs* té un paper destacat. Va néixer per donar resposta a les noves maneres de considerar la llengua integrada en el conjunt de pràctiques socials i culturals. L'anàlisi del discurs es nodreix de la majoria de les disciplines que acabem d'assenyalar com ara la pragmàtica, la teoria de l'enunciació, la gramàtica funcional del discurs, la sociolingüística interaccional, l'etnografia de la comunicació i l'etnometodologia.

L'anàlisi del discurs es refereix a la relació entre text i context. Val a dir que no es parla d'anàlisi del discurs en el cas dels treballs de pragmàtica que se centren en enunciats descontextualitzats. Van Dijk (2008) afirma que la disciplina de l'anàlisi del discurs «és l'estudi de l'ús real del llenguatge per locutors reals en situacions reals».

Aquesta disciplina té per objecte explicar la relació entre una organització textual i un lloc social determinat. Des d'aquesta perspectiva, el discurs treballa directament amb els gèneres del discurs. Tenint en compte aquestes premisses, es pot entendre que l'anàlisi del discurs es troba en un lloc d'intersecció amb les ciències humanes, que implica que existeixin analistes del discurs que provenen de camps tan diversos com ara la sociologia, la lingüística o la psicologia, entre altres. La participació de les diferents disciplines en la de l'anàlisi del discurs, com assenyalen Charaudeau i D.Maingueneau (2005, p.32), l'enriqueix, però a la vegada la pot fer més inestable.

Val a dir que diversos autors, sobretot dels països anglosaxons, consideren l'anàlisi del discurs com una activitat fonamentalment interactiva i és per això que sovint es produeix la identificació entre anàlisi del discurs i anàlisi conversacional o de la conversa.

Com hem vist més amunt, aquest terme d'anàlisi conversacional (*Conversation Analysis*) té els seus orígens en l'etnometodologia desenvolupada als Estats Units a finals de la dècada de 1970 per autors com Sacks, Schegloff i Jefferson, que van posar les bases d'aquesta disciplina.

Tenint en compte que la parla es considera com una activitat central de la vida social, l'anàlisi conversacional estudia com s'organitza l'intercanvi quotidià. Focalitza la seva atenció en la col·laboració que es produeix entre els participants per tal de realitzar unes accions concretes. Estudia els procediments d'organització, els torns de paraula i els procediments de seqüenciació. A partir d'aquesta descripció, mostra de quina manera els participants d'una interacció s'orienten mútuament i fan intel·ligible allò que estan realitzant.

El terme d'anàlisi de la conversa o anàlisi conversacional ha patit certes fluctuacions i molts dels autors, sobretot francesos, sovint han preferit utilitzar altres nomenclatures. Un dels casos més representatius és el de la investigadora Kerbrat-Orecchioni que es refereix a l'*anàlisi del discurs en interacció* i que esdevé un dels autors fonamentals en la nostra investigació.

És indubtable que la conversa és un tipus de discurs que posa l'èmfasi en el discurs dialogat oral i més concretament en el discurs cara a cara perquè és el que ofereix un major grau d'interactivitat. Cal afegir que en els estudis del discurs en interacció es focalitza l'atenció en la importància del paper que juguen en l'elaboració del discurs certs fenòmens que, fins ara, la descripció gramatical havia deixat de banda com ara els marcadors conversacionals, les reformulacions, les intervencions inacabades, les rectificacions, els balbucejos i altres formes de reparacions, així com la importància de les dimensions afectiva i relacional que s'estableixen en les comunicacions humanes.

Cal afegir que en els estudis del discurs es contempla que els participants poden oferir-se a la negociació. Afirmen que tot i que existeixen una sèrie de normes lèxiques, sintàctiques, pragmàtiques i conversacionals subjacents concretes, aquestes són suficientment flexibles perquè es vagin organitzant a mesura que els participants modifiquen i regulen la conversa. En aquest sentit, Y.Winkin afirma que els subjectes que participen en una interacció són comparables als intèrprets d'una partitura musical:



[...] pero en esta vasta orquesta cultural no hay director ni partitura. Cada cual toca afinándose con el otro. Solo un observador externo, es decir, un estudioso de la comunicación, puede elaborar progresivamente una partitura escrita, que mostrará ser, sin duda, altamente compleja.

Winkin (1981, p.7-8 citat per P. Charaudeau i D. Maingueneau a 2005, p.329)

Les paraules de Winkin són il·lustratives sobre quina és la funció de l'investigador en interacció. Seguint amb la metàfora de l'orquestra i la partitura, l'investigador és aquell que elabora la partitura, l'observador extern que a partir de les interaccions dels participants és capaç de «recollir» el saber fer dels músics per construir una partitura però, a la vegada, aquesta partitura es regeix per una «harmonia» que és representada per les normes conversacionals.

Des de l'anàlisi del discurs i de l'anàlisi del discurs en interacció, s'intenta abordar la parla i el text des de la vessant de relacions socials, de la pertinença contextual, de la realitat i la ment com a temes i no pas com a recursos explicatius.

Kerbrat-Orecchioni afirma que tot acte de parla implica una al·locució, és a dir l'existència de l'altre, de l'altre en societat des del discurs en interacció; i afegeix que «tot discurs és una construcció col·lectiva o una realització interactiva» (1990, p.13). I encara Vion (1992, p.18) declara que «tot comportament humà té com a base la interacció». Certament, el llenguatge verbal es realitza, essencialment, per adreçar-se a un altre i per tant els enunciats que es produeixen en una interacció sol·liciten una resposta o bé una reacció de l'altre. Des d'aquesta perspectiva, podem considerar que l'emissor i el receptor d'un enunciat esdevenen interlocutors de la interacció.

A diferència del concepte d'interacció *cara a cara* que assenyala Goffman, hi ha autors que consideren que tot discurs que sigui oral o escrit, és en essència interactiu. Entre aquests autors podem assenyalar Maingueneau (1998, p.40) que afirma:

Tota manifestació, encara que sigui produïda sense la presència de destinatari, és un intercanvi explícit o implícit, amb altres enunciadors, virtuals o reals; suposa sempre la presència d'un altre tipus d'enunciació a la qual s'adreça l'enunciadore i per relació a la qual construeix el seu propi discurs. Dins d'aquesta perspectiva, la conversa no es considera com el discurs per excel·lència sinó com un tipus de manifestació de la interacció funcional del discurs.

Aquí, Maingueneau es refereix a la conversa com un tipus de manifestació de la interacció funcional del discurs. Tusón (2002, p.134) afegeix que podem definir la conversa com «una activitat verbal oral de caràcter interactiu organitzat (o estructurada) en torns de paraula». Aquesta distribució en torns de paraula contribueix a dotar la seqüència de coherència interna.

Kerbrat-Orecchioni (2005, p.15) precisa encara molt més sobre quines són les característiques que constitueixen la conversa com a tal. En primer lloc, considera que esdevé un tipus d'interacció en què s'assimila un destinatari real o virtual; en segon lloc, afirma que la conversa implica una sèrie d'intercanvis explícits i implícits entre els participants; i en tercer lloc, manifesta que aquest tipus de comunicació pressuposa que apareguin discursos *dialogals* (produïts pels locutors participants en la interacció i per tant locutors reals) i discursos *dialògics* (produïts per un sol locutor; però que convoca en el seu discurs altres «veus»). Kerbrat-Orecchioni (1996, p.8) considera que la conversa:

- a) implica un nombre relativament restringit de participants,
- b) els rols dels participants no estan predeterminats sinó que d'entrada tots gaudeixen dels mateixos drets i deures perquè la interacció és de tipus «simètric» i «igualitari»,
- c) té un caràcter familiar i improvisat,
- d) els temes que es desenvolupen, la durada de l'intercanvi o l'ordre dels torns de paraula es determina a mesura que avança la conversa,
- e) totes les converses segueixen unes regles que sovint esdevenen implícites, però que deixen un marge clarament més ample que altres formes més «reglades» d'intercanvis comunicatius.

De tota manera, però, no podem considerar que tota interacció esdevingui conversa. Una entrevista a algú o un interrogatori, per exemple, són situacions en què tot i que es produeix una interacció entre dues persones, no constitueixen una conversa perquè no compleixen els requisits que acabem d'assenyalar.

Seedhouse (2005, p.165) es refereix al terme *la parla en interacció* com a focus principal de les recerques de l'anàlisi de la conversa. Així, doncs, aquesta disciplina estudia l'organització i l'ordre de l'acció social en situacions d'interacció que es produeixen per la presència *in situ* dels participants. Aquesta organització està orientada per ells i els participants són entesos sobretot des de la seva perspectiva. Aquests dos aspectes, com veurem al capítol següent d'aquest treball, tenen molt a veure amb el caràcter èmic i ètic que regeix el paradigma etnogràfic. Per altra banda, l'anàlisi de la conversa intenta esbrinar com els participants analitzen i interpreten les accions dels altres i com desenvolupen el coneixement compartit que es produeix a la interacció. Es tracta de descobrir com els participants s'entenen i es responen els uns als altres a partir dels torns de paraula tenint el focus centrat en com es generen les seqüències.

Els autors que treballen des de la interacció consideren que la parla està sistemàticament organitzada i profundament ordenada. Per altra banda afirmen que les contribucions que els participants fan a la interacció configuren el context i el renoven contínuament; configuren el context en el sentit que no es pot entendre correctament la interacció si no es té en compte el medi en què es produeix, i el context es renova contínuament en la mesura en què els enuncisats i les accions següents fan que es transformi constantment. Aquesta disciplina de base empírica pot generar tipus de descobertes que informen sobre la pràctica.

Una de les principals contribucions que les diferents disciplines han aportat al camp educatiu és el fet de mostrar i explicar com es construeix l'aprenentatge a partir de l'ús dels recursos interactius de què disposen els participants. Les investigacions fetes des dels treballs interaccionistes permeten explicar de forma reflexiva la relació que s'estableix entre la interacció i el model d'aprenentatge que es du a terme a l'aula; veure com es produeix l'aprenentatge a través de la interacció. En aquest sentit, els plantejaments que des de l'anàlisi del discurs i des del discurs en interacció es consideren fonamentals i que estan totalment relacionats amb els interessos metodològics de la Didàctica de la Llengua i la Literatura són:

- a) l'ús de materials reals (enregistraments, transcripcions,...)
- b) la utilització de l'observació directa com a mètode d'anàlisi

- c) l'atenció de l'anàlisi de la conversa en el context pragmàtic i sociocultural per tal d'establir normes que permetin analitzar:
- Com s'organitza la conversa entre els interlocutors?
  - Què és allò que la fa coherent i compatible per als participants?
  - Quins són els mecanismes que permeten que s'introdueixin temes o participants, que es produeixi un canvi de tema, o que es mantingui una conversa?
  - De quina manera s'interromp un torn de paraula, es fan preguntes o s'evadeixen preguntes?
  - Quina és la relació entre l'ús d'una llengua i la seva funció de relació social?

Com hem assenyalat més amunt, Kerbrat-Orecchioni (2005, p.14) des de l'*anàlisi del discurs en interacció* (ADI) centra l'atenció en aquelles pràctiques discursives que es desenvolupen en contextos interactius i on la conversa és una forma particular d'interacció. Aquesta activitat conversacional pot tenir lloc en el si d'un dispositiu *monologal o dialogal*. En aquest segon cas, el discurs es produeix en una situació d'intercanvi en què l'enunciat s'adreça a un destinatari concret que té la possibilitat de prendre la paraula en un torn determinat. Aquestes situacions poden comportar, i normalment comporten, fenòmens de dialogisme (discurs relacionat, proverbis, ironia i altres formes més subtils de polifonia enunciativa). L'autora afegeix que la noció d'interacció implica que el destinatari influeix i influencia el comportament del locutor. Així doncs, es veu que es produeixen certs fenòmens de reflexivitat entre el locutor i el destinatari. Ara bé, no cal perdre de vista, com indicava Vion (1992), que una producció monologal en principi es constitueix dialògica en la mesura en què es forma a partir d'un conjunt de produccions anteriors.

Val a dir que allò que defineix la interacció és el seu caràcter col·laboratiu; és a dir que els participants coordinen les seves activitats per produir en comú aquest objecte final que és una conversa i per extensió, interacció. Segons Kerbrat-Orecchioni

[...] l'objectiu de l'anàlisi del discurs en interacció no se centra en proposar un nou model ni una teoria integral de la conversa, sinó en procedir a l'exploració d'un cert nombre d'aspectes del funcionament del discurs en interacció, amb l'explotació dels recursos disponibles i de les eines més eficaces. (2005, p.23).

Kerbrat-Orecchioni recull les aportacions fetes des de les diferents disciplines i enfocaments que acabem d'esmentar i considera que aquestes eines d'exploració del discurs poden provenir de qualsevol d'elles. Té en compte les contribucions fetes des de l'anàlisi del discurs i més concretament de l'escola de Ginebra, de la pragmàtica o bé de diferents corrents interaccionistes (de l'anàlisi conversacional de Sacks, de l'etnografia de la comunicació de Hymes o de la sociologia interaccional de Gumperz). La idea fonamental és considerar que es parteix de les dades per trobar les regles que s'apliquen als objectes del llenguatge. La informació que l'investigador és capaç de copsar està en la base de les regles que ajudaran a analitzar la interacció. En aquest sentit l'investigador haurà d'esbrinar com es comprenen i entenen els enunciats per part dels subjectes que prenen part en la interacció. En el nostre cas, ens interessa l'enfocament que proposa Gumperz quan treballem en el discurs en interacció perquè afirma que cal entendre com els interlocutors es comprenen mútuament. El punt de partida és el d'una concepció de la interacció com un esdeveniment comunicatiu mutu que construeixen els participants i que, per tant, els subjectes que interactuen són corresponsables de la construcció i de la negociació dels punts de vista.

Gumperz, com també indica la lingüista Kerbrat-Orecchioni, s'interessa per la interpretació dialògica que fan els participants. En aquest sentit, Gumperz afirma que quan un locutor A emet un enunciat en un torn 1, el locutor B a la vegada fa un torn 2 que és el producte d'una interpretació que fa aquest locutor del torn anterior, que no sempre coincideix amb la dimensió il·locutiva que volia aconseguir el locutor A. En aquest sentit, és important tenir en compte que la situació és de tipus metadescriptiva perquè l'investigador que està analitzant la situació interactiva pot disposar dels significats que no són pas obertament tractats en la interacció. Kerbrat-Orecchioni (1985, p.79) afirma que hi ha situacions en què es produeix un tipus de *malentès rutinari* d'una convenció admesa per les dues parts de l'intercanvi. Aquests casos, i el marc teòric on se situen, ens mostren una vegada més que la interpretació del discurs dialogat és complexa perquè consisteix a reconstruir un torn després de l'altre a partir d'allò que l'investigador suposa sobre el que es diu, sobre la comprensió que considera que fan els participants i sobre les competències comunicatives dels participants. Així, doncs, l'investigador ha de fer hipòtesis sobre les hipòtesis interpretatives efectuades per aquells que es troben en un procés dinàmic que és la construcció col·lectiva, i sovint conflictiva, de la situació interactiva.

Aquest procés que fa l'investigador d'interpretació de la intercomprensió que duen a terme els participants al llarg de la interacció i que hem anat explicitant fins ara, el podem sintetitzar en el següent esquema:

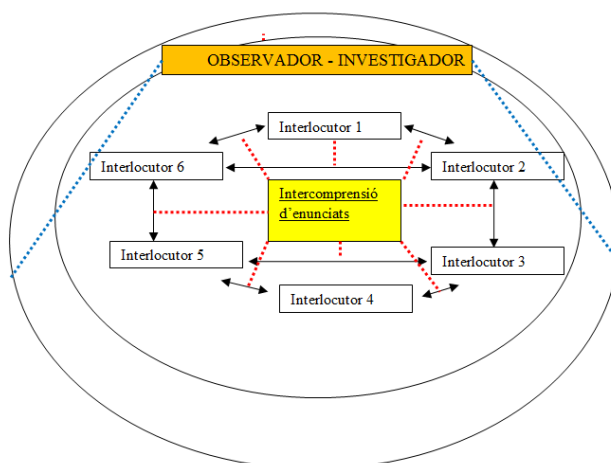


Figura 1

Podem considerar que el treball interpretatiu de l'analista amb relació als membres de la interacció se situa en un pla d'avantatge i de desavantatge. D'avantatge en la mesura en què ell pot analitzar lliurement els enregistraments i descobrir detalls pertinents i en tant que ell disposa d'un conjunt teòric i d'unes eines descriptives per fer aquest treball interpretatiu; de desavantatge perquè l'investigador ha de pressuposar i interpretar les intercomprensions que considera que s'estableixen entre els participants.

Cal assenyalar que a partir de l'enfocament interaccionista, considerem la interacció com un esdeveniment comunicatiu que es construeix de forma mútua a partir de les aportacions dels diferents participants o actors de la situació interactiva. D'aquesta manera, els participants aprenen conductes socials que són acceptades per la comunitat a la vegada que els integrants de l'intercanvi atribueixen sentit cultural a l'ús del llenguatge i construeixen coneixement a partir d'aquest ús. El procés que acabem

d'esmentar es produeix de forma que els diferents actors són corresponsables en la negociació i construcció de la conversa. En aquest sentit, la llengua s'adquireix a partir de les pràctiques de contrast, negociació i ajustaments dels discursos propis amb els dels altres; i el punt de partida és el de la comunicació, de la llengua. Aquesta comunicació no es basa solament en els actes de parla, sinó i sobretot en com a partir de l'ús de la llengua els participants són capaços de negociar amb els altres, de prendre la iniciativa i de com negocien punts de vista convergents i divergents.

Podem afirmar que s'evidencia que l'exercici de la paraula no és solament una forma d'expressió del pensament, sinó que és una pràctica col·lectiva on els diferents participants es posen a treballar conjuntament en una sèrie de procediments que els permetrà assolir conjuntament la gestió del discurs produït.

Finalitzem aquest breu recorregut sobre la concepció del terme *interacció* des de les diferents disciplines amb les afirmacions que es fan des de la psicologia del llenguatge. Autors com Santibañez (2003) consideren que la interacció lingüística va més enllà de ser una activitat compartida que busca l'adquisició del coneixement i de la cultura. Afirmen que la interacció és un procés únic en la formació i el desenvolupament humà. Destaquen que en aquest procés cal tenir presents tres pilars fonamentals pel que fa a les habilitats lingüístiques i cognitives. En primer lloc, es parteix de la base que la comunicació guia i determina les nostres societats; el llenguatge orienta allò que som i per això les societats s'han desenvolupat en base a la seva capacitat de comunicar. En segon lloc, es considera que la institució educativa constitueix una instància real de comunicació; això significa que cal vetllar perquè les interaccions educatives siguin, indiscutiblement, formadores de persones íntegres, disposades a comunicar-se. I en tercer lloc afirmen que el llenguatge a través del diàleg és una eina no solament eficaç per transmetre el coneixement sinó també per solucionar conflictes, tensions de caire didàctic i relacions interpersonals a l'interior de l'aula. De tot això que acabem de dir, es desprèn que en una conversa comuniquem més d'allò que diem i això té una transcendència única però no sempre tinguda en compte en l'àmbit educatiu.

En la nostra recerca ens interessa especialment aquest tercer pilar que acabem d'assenyalar i que formula la psicologia del llenguatge. Com mencionarem més endavant, les dimensions didàctiques i identitàries que queden reflectides en aquest punt les hem tingut en compte en el moment de la construcció de les categories d'anàlisi que hem elaborat i que estan recollides al capítol referit al paradigma de recerca i a les opcions metodològiques.

Continuant en el camp de la psicologia, i més concretament de la psicolingüística aplicada a l'ensenyament, diversos autors com Mercer i Edwards (1988) parlen del concepte d'*interactivitat*, definit com l'articulació de les actuacions del professor i dels alumnes al voltant d'una tasca o un contingut d'aprenentatge determinat. Aquesta articulació suposa una crida d'atenció quant a la importància d'anitzar les actuacions dels alumnes vinculades de forma molt estreta amb les actuacions del docent, i a l'inrevés.

Per a Santibañez (2001, p.38), el concepte d'interactivitat definit per Mercer i Edwards és més ampli que no pas el d'interacció. Ell argumenta que el concepte d'interactivitat inclou no solament els aspectes d'intercanvi comunicatiu directes entre el professor i els alumnes, sinó també altres actuacions que són en

aparença de naturalesa individual. El concepte d'interactivitat subratlla la importància dels aspectes de contingut i la tasca al voltant dels quals s'articula l'activitat conjunta dels participants. Segons l'autor, en la interactivitat es produeix la interrelació de les actuacions del professor i dels alumnes a l'entorn d'una tasca o contingut d'aprenentatge; es construeix al llarg de les aportacions respectives, tot i que sovint les aportacions del docent són asimètriques. Des d'aquesta perspectiva s'afirma que tenen lloc dos processos de forma simultània: per una banda els alumnes realitzen uns aprenentatges, construeixen uns significats relatius als continguts que es treballen a la seqüència didàctica; i per l'altra, els professors i els alumnes construeixen la interacció o activitat conjunta a mesura que avança la seqüència didàctica. Així, doncs, la construcció del coneixement que els alumnes duen a terme s'inscriu en un procés en què apareixen implicats el professor i els alumnes.

A la nostra investigació ens interessa veure què és allò que les persones diuen; de què parlen, quin discurs utilitzen, què donen a entendre i com s'estableix l'entesa i es construeix a partir de la comprensió. Ara bé, també tenim en compte les aportacions de Santibañez en el sentit que no solament volem observar el discurs que té lloc a les sessions, sinó també aquelles activitats i marcs no lingüístics que constitueixen el context en què es produeix el discurs, entenent el context com tot allò que els participants coneixen i comprenen, més enllà del que explícitament es diu. Aquesta comprensió implica que es parteix d'una plataforma comuna que fa que els participants comparteixin un espai a partir del qual construir coneixement. Ara bé, en el nostre cas, centrem el focus d'atenció sobretot en els intercanvis comunicatius verbals que es produeixen entre els alumnes.

A partir de tot el que hem assenyalat fins ara, es fa palès que les diferents disciplines han ajudat i ajuden enormement a l'àmbit de les didàctiques i en especial a la didàctica de les llengües. Els estudis didàctics estan orientats vers l'anàlisi «micro» de les condicions de la interacció discursiva en les situacions d'ensenyament-aprenentatge. Es tracta d'estudiar les modalitats discursives que emergeixen a les interaccions, les negociacions de significats, i l'aparició d'aquests elements en el discurs dels alumnes. El material lingüístic permet l'accés, a partir de les formulacions successives per part dels alumnes i dels docents, al procés d'apropiació dels conceptes i de les posicions que els interlocutors adopten en la interacció.

## **1.2. Elements constitutius de la interacció**

Certament, per a un observador que fa recerca, els aspectes més fascinants es concreten en les manifestacions més petites i ínfimes dels processos d'ajustament mutu d'una interacció. Això és així perquè precisament aquests processos no són prèviament pactats pels participants, sinó que esdevenen en el cor de la interacció i perquè es van produint a mesura que transcorre la conversa. Ara bé, això no vol dir que la interacció no tingui unes característiques determinades, ni que els participants no hagin de seguir unes «normes» o «acords» concrets. Sovint, aquests són tàcits i acceptats pels integrants de la interacció.

Aquests ajustaments que es produeixen contínuament tenen lloc, precisament, perquè la conversa es produeix en un context determinat pel que fa a temps i espai i perquè hi ha un perfil concret de

participants que fa que la interacció transcorri d'una manera i no pas d'una altra. Anem, doncs, a referir-nos a aquests aspectes que són a la base de la interacció.

### 1.2.1. El context

Sovint, quan des dels estudis discursius es parla del context, s'utilitza la metàfora teatral o cinematogràfica de l'*escenari* per descriure els elements físics en què es produeix un determinat esdeveniment comunicatiu. Aquests elements són bàsicament l'espai, el temps i la seva organització, i constitueixen una part fonamental del que anomenem context, tot i que no l'única. En aquest sentit Charaudeau i Maingueneau (2005) associen el context d'un element X a tot allò que hi està relacionat, sigui lingüístic (entorn verbal) o no lingüístic (context social, cultural i de situació).

En aquest treball ens ha semblat d'especial importància recollir quines són les aportacions que des de diferents disciplines relacionades amb l'estudi de la conversa s'han realitzat quant al terme *context* i que ens ajuden a entendre i poder analitzar millor les sessions d'aula que hem enregistrat. A la següent figura representem l'esquema d'aquestes aportacions que desenvoluparem a continuació:

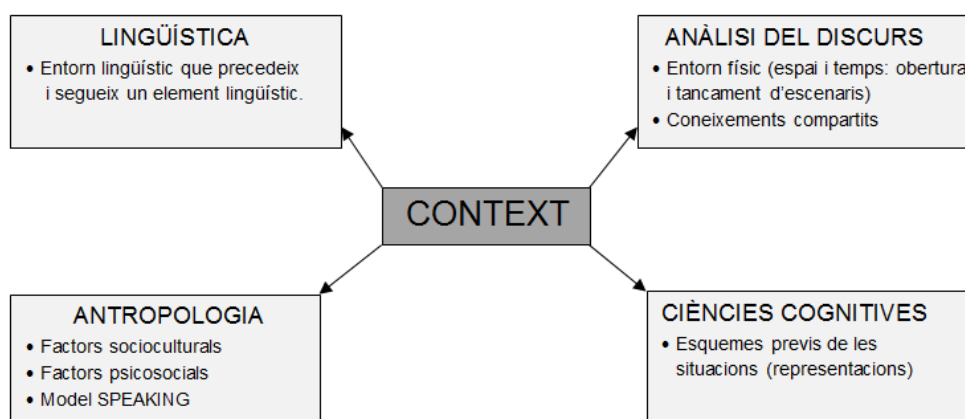


Figura 2

#### ▪ El context lingüístic

Si cerquem el significat de la paraula *context* (del lat. *contextus*) al *Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans* trobem la següent entrada: 1 m. [LC] [FL] Conjunt d'unitats fòniques, sintàctiques, lèxiques, etc., que precedeixen i segueixen un element lingüístic en un enunciat. 2 m. [LC] [FL] [FLL] Conjunt de factors de situació i d'ordre sociocultural i interpersonal d'acord amb els quals s'interpreten apropiadament els enunciat. Per la seva banda, si consultem el *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)*, les acepcions que hi trobem són les següents: 1. m. Entorno lingüístico del cual depende el sentido y el valor de una palabra, frase o fragmento considerados. 2. m. Entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el cual se considera un hecho. 3. m. p. us. Orden de composición o tejido de un discurso, de una narración, etc. 4. m. desus. Enredo, maraña o unión de cosas que se enlazan y entretajan. La mateixa paraula *context* buscada al diccionari

francès *Le Robert* trobem: **1.** Ensemble du texte qui entoure un élément de la langue (un mot, una phrase,...) **2.** Ensemble des circonstances dans lesquelles se produit un fait.

A partir de les definicions que ens donen els diccionaris podem veure que des de la filologia, el terme *context* s'ha utilitzat a partir de la mirada del fet lingüístic. Des del *DRAE*, en el sentit «d'entorn lingüístic» que el DIEC complementa amb: «que precedeixen i segueixen un element lingüístic». El *DRAE* encara determina més la influència des del punt de vista lingüístic que té el context respecte de l'enunciat perquè ens diu: «Entorno lingüístico del cual depende el sentido y el valor». En el cas del diccionari francès *Le Robert*, això no ho precisa. Efectivament, tenint en compte la naturalesa ambigua del significat de les paraules, frases o expressions quan es presenten de forma aïllada, és fonamental considerar aquesta primera accepció del terme *context* perquè un dels principis bàsics de l'anàlisi del discurs en interacció consisteix a tenir en compte que el sentit de qualsevol seqüència discursiva depèn, en gran mesura, de l'enunciat o discurs anterior o posterior del fragment que s'està analitzant, però també de l'ús que es faci de les paraules (Widdowson, 2004). De tot això es desprèn que el context esdevé dinàmic i que es modifica en un entorn d'interacció. En termes lingüístics sovint s'ha considerat també el context com la suma, com el resultat del que s'ha dit fins ara.

Des de la lingüística, però, no sempre s'ha vist el context com un element indispensable en el marc de la interacció. Des de la lingüística tradicional del segle XX, i més concretament des de l'estructuralisme més formal i del generativisme, es van excloure de forma radical els conceptes de context i de tots els factors que intervenien en les seves anàlisis perquè consideraven que per a l'estudi de la gramàtica aquests factors no ajudaven sinó que distorsionaven les seves investigacions, ja que, segons ells, el concepte de context produïa infinits matisos.

Ara bé, en aquell moment lingüistes com Roman Jakobson es desmarcaren en part d'aquesta postura perquè si el que preteníem era entendre allò que les persones fem quan utilitzem el llenguatge, consideraven que era important incloure aquest element contextual. Des de l'antropologia social, autors com Malinowski (1923) afirmen la importància del *context de la situació*; idees que van ser revisades per Firth i que van esdevenir molt significatives per Halliday, màxim exponent de la lingüística sistèmica i funcional. Ara bé, Widdowson (2004) assenyala que les nocions de context i de situació no queden clarament diferenciades ni en Firth ni en Malinowski, sobretot pel que fa a l'aspecte de «les característiques rellevants dels participants». Widdowson argumenta que aquests autors no indiquen com es pot determinar, precisament, aquesta rellevància.

Altres investigadors relacionen la noció de *context* amb els termes *entorn lingüístic*, *sentit*, *enunciat* i *subjectes de l'enunciació*. Bosch (1999) parla de *cotext*, considerant que és el marc textual en què està enclavada l'oració d'un enunciat i fa referència a la contextura del text. En aquest marc, un enunciat té un sentit concret quan podem fer el lligam amb el seu entorn lingüístic. Un mateix enunciat produït en una situació contextual o en una altra pot canviar radicalment de significat.

La pragmàtica va canviar la visió del context des de la perspectiva lingüística i avui en dia es reconeix que juga un paper fonamental en el funcionament dels enunciats, tant pel que fa a la seva producció com a la interpretació (resolució de certes ambigüitats, reconeixement de sobreentesos, etc.) Per altra banda, i a partir de les investigacions de Culioli, es considera que el context no solament té un paper cabdal en els



enunciats, sinó que també es modifica en funció dels enunciats que els interlocutors emeten. Quan un locutor a partir de la reacció de les seves paraules en l'oient modifica el seu discurs és perquè d'alguna manera s'ha produït un canvi en el context. Podem afirmar que el context juga un paper fonamental en els enunciats, però que, a la vegada, aquests també poden modificar el context de la interacció. En aquest sentit el context se situa en el cor de la interacció i es reformula a mesura que transcorre la conversa. Podem considerar que el discurs és una activitat a la vegada condicionada pel context i transformadora d'aquest mateix context: la relació entre text i context no és de cap manera unilateral, sinó dialèctica. En paraules de Duranti i Goodwin (1992),

Context shapes language and language shapes context [...] Context is not simply a constraint on language , but also a product of language use.

Per altra banda, Widdowson (2004) afirma que existeix una oposició entre el *llenguatge*, que considera com a element enterament abstracte; i el *context*, que situa com a element absolutament concret que molts autors no han tingut en compte.

#### ▪ El context no lingüístic

Si considerem el sentit del terme *context* des d'una vessant no lingüística veiem que el significat coincideix amb la segona accepció que ens mostren ambdós diccionaris. Així, mentre que el *DRAE* ens diu: «Entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el cual se considera un hecho»; el *DIEC* defineix també el mot *context* com: «conjunt de factors de situació i d'ordre sociocultural i interpersonal d'acord amb els quals s'interpreten apropiadament els enunciats».

Al segle XX, autors com Firth, Halliday o Jakobson van tenir en consideració aquest segon aspecte social i cultural del context en les seves investigacions. Firth afirmava que calia establir una tipologia de les funcions del llenguatge i dels contextos de la situació en què les llengües són utilitzades. Focalitzava la seva atenció també en les situacions en què les paraules i els enunciats adquireixen els seus significats concrets, i afegia que aquesta tasca és possible quan es té en compte el coneixement sociocultural compartit de les persones. Aquest context afecta els participants, les seves accions comunicatives (verbals i no verbals), les característiques de l'entorn físic que l'investigador consideri rellevants per l'esdeveniment i els efectes que produeix l'acció verbal. Allò que és clau en Firth és que considera l'estudi de la conversa com «un ritual social» perquè allà és on es troba la clau que ens ajuda a entendre com és el llenguatge i com funciona. Vion (1996), per la seva banda, afegeix que les accions quotidianes dels subjectes contribueixen a construir un ordre social.

Des de l'antropologia es considera el context d'una interacció com aquell marc exterior que l'envolta i que exerceix una influència sobre ella. Aquest marc té diversos ingredients que ajuden a descriure la interacció. Un exemple d'aquests diferents ingredients és el model *Speaking* de Hymes. Com sabem, per aquest etnògraf, un dels vuit components bàsics de qualsevol esdeveniment comunicatiu és la situació. A l'acrònim *speaking* aquest element és el primer i es refereix a dos aspectes: per una banda, a la localització física espacial i temporal; és a dir *quan* i *on* es produeix un esdeveniment comunicatiu, o a allò que podríem anomenar *escenari*. Ara bé, Hymes també es referia a l'escenari psicosocial, és a dir a la imatge d'un esdeveniment que les persones d'un grup determinat associen a un lloc i a un temps

determinat. No és el mateix, per exemple, el coneixement que té un nen o una persona no experta sobre *per què cau una pedra si la llenço des d'un balcó*, que el mateix fet vist i analitzat per un expert. Per altra banda, dins d'una mateixa cultura sovint expressions com les de temps no sempre són interpretades de la mateixa manera per tots els parlants de la comunitat.

Quant a la localització, podem parlar de fronteres externes i fronteres internes. Els espais delimiten llocs que estan relacionats amb l'ús de la paraula. Aquests espais, que podríem anomenar simbòlics, determinen qui i quan intervé en la interacció i de quina forma i en quin sentit representa que ha de fer-ho. També podem fer aquesta reflexió des del context educatiu, i més concretament, des de l'aula on hi ha el mestre en interacció amb els alumnes. En aquest marc la taula més gran i en un espai central normalment l'ocupa el mestre i antigament la tarima des d'on parlava el docent també delimitava un espai simbòlic de presa i poder de la paraula i de domini del context lingüístic i físic dels alumnes.

De la mateixa manera que hem assenyalat que hi ha fronteres d'espai, també podem parlar de fronteres temporals. Les fronteres temporals externes serien les que marquen l'inici i el final de la interacció. En el cas de l'aula, el docent sovint inicia la classe passant llista (dient directament els noms dels alumnes) o bé amb enunciats de l'estil: «a la classe anterior vam veure...» o bé: «comencem corregint els deures de l'últim dia». Per fer el tancament de la sessió, el mestre sovint acompanya el gest d'esborrar la pissarra o tancar el llibre, les carpetes o el material que ha fet servir durant la classe amb enunciats del tipus: «Recordeu que pel proper dia cal que porteu...», «el pròxim dia veurem...», etc. Cal dir, però, que sovint els alumnes marquen l'acabament de la sessió quan, minuts abans que finalitzi la classe, fan el gest de tancar els llibres i ordinadors. En aquest cas, de vegades el docent expressa de forma més o menys explícita als discents que és ell/a el subjecte qui determina els inicis i tancaments de la situació comunicativa. Ara bé, al llarg de la interacció es produeixen petits episodis i seqüències, les fronteres internes de les quals estan marcades de forma més o menys evident per l'ús de certs elements verbals i no verbals, que de manera convencional indiquen i expressen el pas d'una part dels participants a l'altra. Tornant a la situació educativa, el mestre passa la paraula als alumnes a partir d'explicitar el nom del participant que vol intervenir o bé emet una pregunta a l'auditori en general com pot ser «i què en penseu vosaltres?» En aquest cas, el díctic *vosaltres* vol manifestar de forma ben explícita que dona la paraula a tots i a cadascun dels alumnes i per tant, que és el seu context temporal a partir d'unes fronteres internes.

Brown i Yule (1983) recullen la tradició de la lingüística funcional i de l'antropologia lingüística i consideren que el context està format pels elements que aporta l'etnografia com són el *marc*, el *tema*, el *canal*, el *codi*, la *forma del missatge*, el tipus *d'esdeveniment* i les *característiques dels participants*. Tots aquests aspectes són els que consideren que cal tenir en compte per tal d'analitzar un discurs i així explicar allò que signifiquen les paraules. En aquest sentit, els dos autors assenyalen la gran rellevància que tenen, com veurem més endavant, els dítics.

Des de l'anàlisi del discurs, paral·lelament a la consideració dels aspectes lingüístics que intervenen en el context, també es fa una aproximació al terme a partir de la seva divisió en tres conceptes específics:

- El context *de situació*
- El context *sociocultural*
- El context *cognitiu*

Ara bé, cal tenir en compte que aquests tres tipus de contextos no es consideren de forma estàtica ni inamovible perquè deixen marge i espai de variació tant entre cultures com dins d'una mateixa cultura. Allò que cal constatar és que el significat dels elements que l'espai i el temps adquireixen no és universal i que es pot canviar en funció de les finalitats i de les experiències dels participants. Cal assenyalar, però, que sovint aquests espais de temps i lloc psicosocialment creats guien, orienten, i per això també restringeixen la producció i interpretació dels enunciats; ens referim a allò que es considera «apropiat» dir i la forma com allò «dit» hauria de ser interpretat.

Seedhouse (2005b, p.261), des de l'anàlisi de la conversa, afirma que cal analitzar quins elements del context són rellevants a la interacció i en cada moment. Així, doncs, és fonamental tenir en compte aquest aspecte *dinàmic* en l'anàlisi del context. De fet, l'autor assenyala que el context d'una propera acció es renova amb cada acció actual i ho fa diverses vegades. Els actors socials de la interacció negocien una gamma molt diversa d'objectius socials i institucionals a partir de la implementació d'un repertori, verbal i no verbal, també divers en un entorn dinàmic i canviant

Des de l'anàlisi del discurs, Calsamiglia i Tusón (2007) afirmen que paral·lelament al context lingüístic i físic, també cal tenir en compte un altre tipus de context o escena que fa referència al coneixement compartit pels participants. En aquest sentit, tot allò que diem requereix que l'altre compregui allò de què es tracta. A partir de l'experiència, anem incorporant a la nostra manera d'interpretar una sèrie de trets propis que fem habitualment. Si no hi ha altres dades que ho posin en dubte, allò que esperem de forma prototípica es basa en el que hem acumulat a partir de la nostra experiència. En aquest sentit, Duranti i Goodwing (1992) consideren que el context s'identifica amb el conjunt de les representacions – compartides o no – que els interlocutors tenen del context.

Des de la perspectiva de la ciència cognitiva s'explica com s'organitzen i s'emmagatzemen les experiències en la nostra memòria de tal manera que aquest coneixement ens sigui operatiu per a la nostra vida diària. L'activació d'aquests coneixements també ens ajuda a poder interpretar de forma adequada les noves situacions associant-les a experiències similars i viscudes prèviament. Hi ha diferents termes per definir aquests continguts. Els més coneguts són els de *marc* o *entramat* i *guió*, *pla* i *model mental*. El terme *marc* sovint es refereix al coneixement que tenen els participants dels paràmetres característics i que es representen mentalment (entrar a una aula, assistir a un concert, etc.) Es considera que en el procés que es du a terme, en un primer moment s'activen aquests esquemes o marcs que creen unes expectatives en forma de guió que ens indica com actuar en cada situació (quan entrem a l'aula, quan ens dirigim a ocupar el nostre seient en un concert,...) i com s'espera que els altres actuïn. En aquesta activació d'esquemes, entren en joc també els sabers que constitueixen l'imaginari col·lectiu. Si considerem que l'acte comunicatiu es produeix per aconseguir un objectiu o meta tenint en compte el *marc* i el *guió*, és necessari posar en funcionament un *pla* determinat per aconseguir aquell objectiu. Tots aquests processos no es produeixen de forma mecànica o programada perquè cal tenir en compte que quan es produeix la interacció, es posen en joc negociacions que fan que contínuament es modifiquin paràmetres que intervenen en els processos d'expressió i interpretació.

El context pot ser considerat a un nivell micro o macro i també des d'una perspectiva interna o externa. Això és així perquè en les interaccions humanes es produeix una xarxa infinita d'actors, accions i artefactes que són externs a la interacció però que incideixen directament en el seu desenvolupament, i

sovint l'analista no té accés a aquestes informacions. En aquest sentit el context també exerceix una funció de veritable rol en la interacció. Per altra banda, quan es produeix una absència de dades o informacions contextuais necessàries l'analista es pot trobar amb la incapacitat de poder comprendre correctament què passa a la interacció. Quan això succeeix l'investigador ha d'analitzar els rastres de context (o indicis de contextualització) que hi ha al text, que són els que permeten als participants activar certes dades contextuais.

En aquesta aproximació al concepte de *context*, Seedhouse (2005, p.180) es refereix al terme des d'una perspectiva més individual i també externa. Afirmar que l'anàlisi de la conversa no considera el context com allò que evoca els aspectes més obvis, com ara l'estatus dels participants, el gènere, etc., sinó que hi ha un nombre indefinit d'aspectes externs que fan referència a la identitat social, cultural o personal que són potencialment rellevants en les situacions de la parla en interacció.

A partir dels aspectes comentats que constitueixen el que anomenem *context*, podem afirmar que aquest és un concepte també sociocultural, de com les persones que pertanyen a un grup donen significat a una sèrie de paràmetres físics relatius a l'espai i al temps d'una situació i al que allà succeeix en un moment donat tenint en compte els seus coneixements i experiències, compartides o no. De fet, la interpretació que els participants fan del discurs de l'altre, tenint en compte l'adequació als aspectes d'espai i temps, és també fonamental en el desenvolupament de la conversa i en la possible generació de malentesos.

Després d'aquest breu recorregut per les principals aportacions que les diferents disciplines fan del terme «context», podem constatar que és un terme dinàmic perquè es construeix en la mesura en què avança la interacció i per tant, no és un element fix ni invariable. En aquest sentit, encara que puguem parlar d'un context donat, aquest es construeix, s'organitza i reconstrueix en el marc de la conversa i precisament, gràcies a l'activitat lingüística dels participants. Els locutors i enunciadors redefeixen constantment la situació d'interacció perquè context i text interactuen de manera molt estreta. Així doncs, els efectes i canvis contextuais sovint són generats pels processos lingüístics. Van Oers (1998) afegeix que la construcció del context és la condició essencial per a la construcció de sentit. És per això que la implicació en la interacció demana que els participants parin especial atenció a les característiques mútues i a la necessitat d'ajustar la contribució pròpia a la dels enunciat dels altres. Aquest ajustament ha de fer-se amb els enunciat previs als propis, però també tenint presents els subsegüents. Els intercanvis lingüístics no són una mera successió d'actes de discurs, sinó que suposen un procés continu d'interpretació dels enunciat que es produeixen a la interacció i que, precisament, són els que mantenen i vertebreren la conversa.

El treball de contextualització i de recontextualització es pot dur a terme perquè els participants fan servir els coneixements i les estratègies culturals pròpies de la comunitat a la que pertanyen.

A partir de les aportacions fetes per les diferents disciplines, queda palès que la lògica del discurs conversacional depèn de la situació compartida pels participants (aplicat aquest terme en un sentit ampli) però també dels sabers implícits dels interlocutors.

En aquest apartat hem fet referència al concepte de context perquè considerem que serà necessari entendre'l quan, a la segona part d'aquest capítol, parlem de les situacions educatives concretes d'aula.

### 1.2.2. El marc d'interacció

Si tenim en compte que el concepte d'*interacció* es troba a la base del treball que aquí presentem, ens ha semblat oportú recollir la proposta que fa Vion (1996) de la denominació *marc d'interacció* perquè aquest terme va més enllà del que sovint s'ha anomenat *marc de participació*. La proposta de Vion mostra que el marc social s'actualitza, precisament, per l'actuació dels subjectes. Ell considera que allò que passa en el marc d'interacció reposa sobre un conjunt d'esdeveniments a partir dels quals els subjectes negocien una pluralitat de posicionaments simultanis. Afegeix que l'anàlisi d'aquest espai interactiu i de les seves fluctuacions ens pot donar dades sobre quines són les estratègies de comunicació que els participants posen en joc en aquestes situacions d'interacció.

Diversos autors (Perret-Clermont 1979, Coll i Edwards 1996) assenyalen la importància d'aquest marc d'interacció en el desenvolupament cognitiu dels alumnes. Defensen la idea de la interacció social com a estímul del desenvolupament de sabers, tant pels alumnes novells com pels més avançats. Val a dir, que un marc d'interacció permet als alumnes desplegar també altres tipus d'habilitats relacionades amb la gestió de la conversa, que van més enllà de les estrictament cognitives i que fan referència a la gestió didàctica, identitària i social. El desenvolupament de totes aquestes capacitats en un marc d'interacció entre iguals pot permetre una major participació de tots els alumnes i una voluntat, com assenyala Rogoff (1993), d'estructurar ells mateixos la situació interactiva perquè apareix la consciència de responsabilització compartida entre tots els membres. Les aportacions que faci el docent poden ajudar a la gestió puntual de la conversa des dels diferents àmbits (cognitius, didàctics o socials), però cal recordar que el nostre marc d'interacció principal és el constituït pels discents.

El marc interactiu esdevé un dels paràmetres que permet caracteritzar una situació de comunicació i implica estudiar el nombre de participants, la qualitat i les relacions que els uneix en l'intercanvi conversacional. Ara bé, tot i que el lloc on es produeix la interacció i el nombre de participants són dades constitutives del marc interaccional, no garanteixen el nombre de locutors efectivament compromesos en les diferents seqüències conversacionals. En molts casos, els enunciats formulats pels subjectes i la reacció posterior d'aquests enunciats modifiquen o poden modificar d'una manera o altra el marc d'interacció. En aquest sentit, l'espai interactiu varia al llarg de la conversa, i en el nostre cas, de la sessió.

Al capítol dedicat al paradigma d'investigació, i més concretament a l'apartat destinat a les categories d'anàlisi de la nostra recerca, definirem i concretarem els rols enunciatius en el marc d'interacció, però és important començar a apuntar que són objecte d'una coelaboració contínua al llarg de la conversa, en funció de les accions realitzades i de les imatges identitàries projectades pels participants en cada moment.

Els conceptes *d'estatus* i de *rol dels participants* cal tenir-los en compte perquè *l'estatus* ens remet al conjunt de posicions socials assumides per un subjecte (edat, sexe, activitat professional, relacions familiars, associacions,...) i que juguen un paper en el rol que desenvolupa aquest subjecte en la interacció. En aquest sentit, Mondada (2005, p.51) parla de *categories de participants* o *d'estatus de participants*. L'autora considera que els subjectes de la interacció adopten unes posicions vers els altres que no es manifesten pas únicament per la manera en què es produeixen els encadenaments dels enunciats

dels torns precedents, sinó també per les característiques pròpies dels participants. La mateixa Mondada afirma que, tenint en compte les característiques dels interactuants, podem trobar alumnes que assumeixen el paper de moderador, d'orador, d'oient, d'expert o bé d'opositor.

En aquest treball preferim utilitzar el concepte de *relacions de lloc* (Vion 1992) més que no pas el d'*estatus*. Vion fa referència a com els participants es posicionen internament en la interacció. Aquest concepte indica que la posició d'un subjecte a la interacció no depèn solament dels condicionaments externs com ara el fet de ser mestre o alumne, sinó que, com veurem a l'apartat de l'anàlisi de les dades, l'expressió de les posicions passa per les formes de verbalització i també de les actituds, dels gestos, dels canals no verbals, de la postura i de la disposició proxèmica. Aquesta expressió tendeix a fixar la identitat circumstancial dels interlocutors. De fet, un dels jocs que es produeix en la interacció consisteix a acceptar o negociar aquesta relació de llocs identitaris.

### 1.2.3. La coherència discursiva

Una de les característiques que constitueix una conversa és el seu grau de coherència, entesa com el «component aglutinador entre les diferents i successives intervencions dels interlocutors» (Mendoza 1996). Sovint, un dels aspectes més característics de la conversa en tant que modalitat oral de la llengua és el seu aparent *caos*. De fet posem èmfasi en l'adjectiu *aparent* perquè la conversa esdevé un tipus de discurs totalment organitzat, la cohesió superficial lèxica i sintàctica de la qual ve donada pels nivells semàntics i pragmàtics que sovint són implícits en els enunciats. Així doncs, en cap moment la coherència depèn de l'atzar, sinó que les diferents unitats del discurs s'entrellacen per constituir un text. Val a dir que la coherència del discurs té lloc perquè existeix una estructura jeràrquica que relaciona seqüències d'actes de discurs (relacions de significat del text) però també perquè els interlocutors utilitzen components paralingüístics (ritme, temps, qualitat de la veu, elements cinètics, etc.) acompanyats d'elements d'entonació. De fet, des del punt de vista lingüístic, la coherència conversacional resulta de la combinació, per una banda, de la coherència entre els enunciats en una mateixa intervenció i entre les diferents intervencions successives d'un mateix parlant; i per l'altra, de la coherència dialogal en l'intercanvi entre les intervencions produïdes per dos interlocutors diferents i entre els diferents intercanvis que constitueixen la interacció (Briz i Hidalgo, 1998).

Les consideracions que acabem de fer reforcen la idea que l'oralitat, des del punt de vista lingüístic, no implica el tret d'agramatical, sinó l'ús d'una sintaxi significativament diferent a l'emprada en els discursos escrits. Aquesta puntualització ens porta a admetre que per poder entendre la coherència intrínseca d'una conversa cal focalitzar molt l'atenció en els aspectes cognitius i els condicionaments pragmàtics, però també en els enunciats lingüístics.

Des de l'anàlisi del discurs, i també des de l'anàlisi de la conversa s'intenta explicar com es produeixen la coherència i l'organització en el discurs oral; és a dir com demostren els interlocutors que s'entenen. L'anàlisi d'aquesta demostració es pot dur a terme perquè els interlocutors quan interactuen posen en marxa diferents tipus de recursos: lingüístics (textuals, gramaticals, prosòdics, d'entonació,...), paralingüístics (ritme, to, ús de reguladors,...), cognitius (canvis temàtics) o extralingüístics (cinètics, proxèmics). En la mesura en què puguem estudiar aquests aspectes, tindrem més dades per poder explicar

com s'entenen els interlocutors quan participen en una conversa i poder, per tant, entendre la coherència del discurs.

Hi ha un altre factor que és molt present en la comprensió del discurs en interacció: la coherència temàtica. Quan els interlocutors intervenen, sovint es produeixen desplaçaments temàtics que poden semblar els responsables d'aquell aparent caos (formal i lògico-semàntic) del què parlàvem anteriorment; ans al contrari, les successives repeses de la línia temàtica o de les seves matisacions funcionen com punts d'ancoratge de la coherència discursiva. Malgrat aquests canvis temàtics, la conversa es manté i progressa perquè els interlocutors treballen sobre conceptes compartits (correferencialitat).

Els desplaçaments temàtics que acabem de comentar poden fins i tot derivar en converses en què el tema divergeixi del que el mestre o els propis alumnes havien designat prèviament; són les *off-task talk* (Markee (2005, p.197)). Aquestes situacions es produeixen en moments concrets de la interacció per diversos motius:

- Perquè els alumnes necessiten fer un canvi de tema en la interacció.
- Perquè apareixen dificultats de gestió social que els propis participants intenten gestionar a partir d'un canvi de tema.
- Perquè la conversa es troba en un punt mort de la interacció.

Val a dir, que aquests canvis en la línia temàtica no suposen necessàriament un trencament de la conversa sinó un mitjà de regulació per poder donar continuïtat al discurs.

Hi ha altres recursos conversacionals que tenen com a objectiu la coherència i continuïtat del discurs elaborat. Les *inferències conversacionals* són un d'aquests recursos i ens ajuden a entendre el significat d'una conversa. Les inferències ens indiquen directament o implícitament de quina manera cal interpretar els enunciat de l'altre i com un participant ha interpretat els del seu interlocutor.

A més a més, les *implicatures* són altres recursos de coherència que expliquen com es pot vehicular més informació de la que realment s'explicita en els enunciat, perquè gran part de la informació d'una conversa que es transmet del parlant fins al destinatari o destinataris és implícita més que no pas expressada.

Quan els interlocutors elaboren un discurs amb coherència a partir dels recursos que acabem de comentar poden *negociar el significat* dels enunciat emesos perquè a la interacció tot es negocia (Roulet 1991): les formes d'obertura i clausura, les identitats dels interlocutors, les relacions d'espai i lloc, les alternances dels torns de paraula, la pertinència d'una intervenció, etc.

### **1.3. Organització de la interacció**

#### **1.3.1. Els actes de parla**

És indubtable que molt sovint allò que hom diu té efectes sobre les accions humanes. En aquest sentit, les investigacions del filòsof Austin desenvolupades en la teoria dels actes de parla per part de Searle van en

la direcció de veure quines accions es produeixen quan un parlant posa en marxa el llenguatge. La distinció entre allò que es diu, la intenció amb la què es diu, i l'efecte d'allò que es diu amb aquella intenció amb la què es diu, serà crucial perquè situa el procés d'interpretació de les intencions en el marc de la conversa i com a conseqüència, s'incorporen factors socials i cognitius a l'estudi dels enunciat.

D'aquesta Teoria d'Austin hi ha hagut posteriors revisions i plantejaments de punts de vista nous o complementaris. En aquest sentit, Austin partia de com *allò que dic* (l'acte locuti) «és interpretat pels altres i crea un context determinat»; però també es poden descriure els actes il·locutius «quant a aspectes que defineixen, que ens expliquen la situació de parla» (Oishi, 2006).

De la classificació d'Austin, Searle en fa la revisió. Aquest filòsof americà distingeix cinc grans categories dels actes del llenguatge: els assertius, els directius, els expressius i els declaratius, i aprofundeix sobre les condicions d'èxit que un enunciat ha de reunir per poder assolir la fita de comunicació.

Es fàcil entendre que totes aquestes relacions entre el que es diu, la intenció amb la qual es diu i l'efecte que produeix allò dit en l'interlocutor formen un teixit interessantíssim d'estudiar pel que fa a les relacions entre els participants d'una conversa. Les aportacions del britànic Austin i de l'americà Searle ens són d'especial interès perquè indiquen que el domini de la locució implica no solament un coneixement important de la llengua d'ús sinó també de la locució; això equival a afirmar que allò que volem aconseguir i la persona a qui ens adreçem són claus en el desenvolupament de la conversa. A aquest fet cal afegir la dificultat que sovint planteja la interpretació d'un acte il·locuti perquè en moltes situacions el parlant emet un enunciat en què vol dir allò que es diu, però també alguna altra cosa o alguna cosa més.

Ens interessa destacar especialment les aportacions que des de l'enfocament interaccionista s'han fet a la noció dels actes de parla. Ens referim, en primer lloc, a la consideració que quan un enunciat es dirigeix a diferents destinataris aquest pot estar farcit de valors diferents per a cadascun d'ells i, en segon lloc, a considerar el paper que poden tenir els actes del llenguatge en la construcció de la relació interpersonal i la imatge personal que donen i reben els protagonistes sobre sí mateixos.

L'encadenament d'intervencions entre diferents participants normalment es recolza menys en *allò que diu el locutor* que no pas en les intencions que, segons el destinatari, porten el locutor a dir el que diu. Així doncs, aquestes intencions formen part del sentit però el sentit no es pot deduir directament de la significació. Segons els dos autors esmentats anteriorment, l'enunciació de l'acte il·locuti constitueix un acte del parlant que modifica la relació entre ambdós interlocutors. En aquest sentit podem afirmar que tot acte discursiu implica un aspecte locuti i un altre d'il·locuti. I encara Ducrot (1986, p.86) afirma que l'oposició entre l'il·locuti i el perlocuti no solament afecta les aparicions d'elements lingüístics en els enunciat, sinó els tipus d'actes. Segons el lingüista francès, accions com fastiguejar, desesperar, o humiliar, són sempre comportaments perlocutius; mentre que permetre, interrogar, i ordenar, corresponen sempre a l'il·locuti. Per altra banda, Ducrot afirma que un acte de parla no ha de ser un fi en ell mateix sinó que sempre ha de ser un mitjà per aconseguir un objectiu que és extern; i a aquest principi ell l'anomena «lleï del discurs». En aquest sentit, considera que preguntes de l'estil *per què dius això?* tenen el seu origen en aquest principi.



Això ens porta a constatar, una vegada més, que la riquesa del llenguatge dóna lloc a una gran varietat d'actes lingüístics, precisament perquè el llenguatge obre grans possibilitats expressives, informatives, de relació i de realització. La competència en la tria adequada d'aquests actes de parla és un element clau en la comunicació i un dels objectius fonamentals en la didàctica de la llengua.

### 1.3.2. La conversa com interacció

És indiscutible que la conversa és una de les principals formes de discurs oral i la que, sens dubte, augmenta en nostre nivell d'humanitat (Cela, 2005). És a través de la conversa que es dóna sentit al món de forma compartida; i és gràcies a la conversa, que té lloc l'evolució en el món de les idees.

Podem considerar que la conversa és el tipus de discurs en interacció que mostra un grau més fort d'interactivitat que resulta d'un treball col·laboratiu i que a la vegada esdevé el prototipus de discurs oral (Kerbrat-Orecchioni, 2005). En una situació d'aquesta naturalesa els diferents participants coordinen les seves activitats per produir l'objecte final que esdevé la conversa.

Des que naixem ens trobem immersos en contextos i marcs d'interacció conversacionals que ens proporcionen l'escenari adient per a poder interactuar, no solament amb el medi que ens envolta sinó i, sobretot, amb les persones que formen part d'aquest espai comú. Les interaccions sovint són fruit de situacions espontànies en què el subjecte es troba immers. Als primers mesos i anys de vida, l'infant aprèn a relacionar-se a partir de veure com ho fan els altres entre sí, però també dels altres amb ell. Tot i que en aquests primers estadis de vida el nen no rep unes normes explícites que l'ajudin a comprendre de manera conscient com funciona una interacció, val a dir que l'adult regula la conversa, de vegades de forma espontània i altres absolutament conscient, i d'aquesta manera estableix els espais i les situacions d'interlocució necessàries perquè la conversa funcioni. Aquests acords esdevenen tàcits perquè sovint no estan regulats i s'aprenen amb l'ús.

Quan l'infant inicia l'etapa escolar ha de posar en joc les seves capacitats i habilitats en un context que li és absolutament estrany i on la resta dels subjectes, excepte el mestre òbviament, són participants que com ell estan poc avesats a interaccionar entre iguals. El llenguatge i la posició egocèntrica dels infants de l'etapa d'Educació Infantil fan necessàries la gestió i l'acompanyament de l'adult, que constitueixen el mediador i guia dels alumnes. La nova situació interactiva requereix la consciència que els subjectes es troben en un marc en què cal establir uns espais individuals i col·lectius de relació que no havien de menester en situacions familiars o de caràcter més espontani. L'explicitació de les normes de la interacció en aquests primers nivells educatius és fonamental. Els alumnes aprenen primer els patrons comuns que constitueixen el discurs. Posteriorment, s'inicia la comprensió de certes rutines conversacionals bàsiques (enunciats interrogatius, respostes,...). En aquest sentit, com assenyala Widdowson (1978), es produeix una concomitància natural entre l'adquisició de les convencions comunicatives i l'aprenentatge de la llengua.

### ▪ Els torns de paraula

Un dels requisits perquè una conversa pugui progressar és que els participants coneguin i apliquin les convencions comunicatives que acabem de comentar i que segueixen les regles conversacionals. En el marc d'aquestes regles conversacionals, una de les unitats més significatives i a la vegada fascinants de la conversa són els *torns de paraula*, que es caracteritzen per la seva interactivitat (Flowerdew 1988) i molt especialment pel seu funcionament. Ens interessa de manera especial tenir en compte aquestes unitats i esmentar les aportacions que han fet els diversos autors perquè esdevenen els principals materials d'anàlisi de la nostra investigació.

Les sincronitzacions que es produeixen a les converses tenen el seu origen en l'alternança automàtica dels diferents torns de paraula que es produeixen de manera escrupolosa entre els diversos participants. Aquestes unitats estan constituïdes d'*unitats de construcció de torns* (*turn-constitucional units* o TCU) i d'*unitats de transició* (*Transition relevance place* TRP).

H. Sacks, E. Schegloff i J. Jefferson (1978) descriuen i formulen les regles d'alternança dels torns de paraula en la conversa («turn talking»). Aquestes regles fan referència: a) a la possibilitat que el locutor següent prengui el torn de paraula a partir d'elements de naturalesa sintàctica, prosòdica, textual o proxèmica; b) si en el moment en què aquest locutor deixa la paraula no ha seleccionat cap altre participant, un altre o altres poden autoseleccionar-se. En aquest cas, dos o més participants poden iniciar els seus enuncisats sobreposant els torns de paraula encara que sovint, qui finalment adquireix els drets sobre el torn de paraula és el primer que s'ha autoseleccionat. A les unitats de transició (TRPs) es posen en joc les normes que regeixen la transició dels torns de paraula dels participants. Charaudeau i Maingueneau (2005) consideren que l'aplicació d'aquestes regles permet evitar els silencis i reduir la superposició de la parla.

L'alternança de torns de paraula organitza el canvi de parlants i possibilita que parli solament un interlocutor al mateix temps, tot i que com acabem de veure, en el transcurs d'una conversa es dona una multiplicitat de parlants a la vegada. Ara bé, els solapaments de torns de paraula no són els únics incidents que es poden produir en el funcionament dels torns de paraula. El cas contrari a les superposicions són els espais en blanc o «gaps» que tenen lloc en el canvi de torns. Un altre fenomen conegut és el de les interrupcions que poden originar-se per una anticipació errònia d'un final de torn de paraula o per una voluntat expressa de participació.

Si ens fixem en la naturalesa d'aquests torns de paraula, ens adonem que són unitats en què hi ha punts de transició on es poden produir situacions d'abandonament del torn per part del locutor que l'utilitza. Val a dir que l'alternança de torns de paraula la trobem al llarg de tota la conversa.

La qüestió dels torns de paraula es fa encara més complexa quan ens trobem en situacions d'interlocució que deixen de ser duals. En efecte, les interaccions en què apareixen participants múltiples veuen multiplicar-se els casos d'intrusió en què un locutor A, que té el torn de paraula, selecciona un locutor B però aquell que continua és un locutor C. Val a dir que l'augment del nombre de participants fa incrementar també els casos de negociació dels torns.

En l'anàlisi d'aquestes situacions interactives múltiples, les manifestacions i actuacions més petites i ínfimes dels processos d'ajustament mutu esdevenen no solament una material potencial de primer ordre sinó que sorprenen pel seu grau d'harmonia. Cal recordar que aquests torns de paraula són universals i es manifesten des que la persona comença a establir comunicacions verbals. Els torns condicionen el bon funcionament dels intercanvis socials i s'aprenen utilitzant-los. En aquest sentit, la sincronització entre els participants en els torns de paraula és el símptoma i la causa d'un bon estat de la relació, més que no pas l'índex de relació harmoniosa entre ells. En aquest sentit cal afegir que, fins i tot en el cas en què les converses semblen més informals, les interaccions estan regulades i no depenen de l'atzar. Aquestes regulacions sovint es descriuen com a normes, altres vegades com a rutines, i fins i tot com a convencions de torns de paraula. Els participants segueixen normes tàcites que quan no es respecten provoquen tensions. Ara bé, en una conversa els participants busquen, encara que no sigui d'una manera conscient, l'equilibri; i és per això que en aquests casos de fricció intenten restaurar la situació amb enunciats com ara: «espera, que és el meu torn», «si us plau, no m'interrompis», «acabaré en un segon» (Llobera, 1996).

Ara bé, què condiciona l'alternança de torns de paraula? En primer lloc, com acabem de veure, el nombre de participants en la interacció, però també el respecte per acceptar l'ordenació de les transicions dels torns i la durada de les preses de paraula.

En el nostre treball, les aportacions provinents de la lingüística relatives a la descripció dels torns de paraula són fonamentals per a la tasca d'anàlisi de les converses del nostre corpus. En aquest sentit, es considera que els torns de paraula són les unitats que pertanyen a un nivell de superfície de la conversa. Són les unitats pràctiques que esdevenen els mitjans i no pas la finalitat. Se situen en un primer nivell, el més immediatament visible, perquè les converses es presenten com una successió de torns. Els subjectes de la conversa tenen una primera tasca a fer que consisteix a generar l'alternança de torns. Aquests es van succeint de forma natural a la conversa. Diversos autors com ara Kerbrat-Orecchioni (2005), Cambra (2003), Calsamiglia i Tuson (2007) o Charaudeau i Maingueneau (2005) destaquen la importància de la noció del *parell adjacent* que van definir Kraft i Daunsendschön-Gay (1993). Consideren aquest terme com la forma d'intercanvi mínim més típica en què s'organitzen els torns de paraula. Està format per dos torns de paraula consecutius o, en paraules de Kerbrat-Orecchioni (2005, p.61), «per dues intervencions en què la segona és la resposta, la que dona sentit a la pregunta». Així, doncs, el torn següent és el que dona sentit al torn anterior. Una de les estructures més típiques que il·lustra el significat del terme és la de les salutacions o comiats entre dues o més persones.

Calsamiglia i Tuson (2007) assenyalen que dins del parell adjacent sovint hi ha una segona intervenció «preferida» a altres que serien les «no preferides», ara bé, aquesta segona, sigui del tipus que sigui, sempre apareix.

Parells adjacents

	2a part	
	Preferida	no preferida
Petició	Acceptació	rebuig
oferiment/invitació	Acceptació	rebuig
Valoració	Acords	desacord
Pregunta	resposta esperada	resposta inesperada o no resposta
Acusació	Negació	admissió

Figura 3

Sovint, les accions preferides es produeixen sense manifestar dubte ni retard en la resposta, mentre que les respostes no preferides van acompanyades per expressions de dubte com ara: *bé* o *mhm*, i retards en la reacció del participant. Normalment les respostes no preferides del parell adjacent s'atenuen amb explicacions o bé amb excuses d'algun tipus.

Calsamiglia i Tusón (2007) indiquen que en un parell adjacent ens podem trobar una seqüència incrustada entre el primer torn de paraula i el segon torn del parell, o bé que en un mateix torn de paraula es produeixi més d'una intervenció o contribució.

#### ▪ Aspectes terminològics

Des de l'anàlisi del discurs, els diferents autors fan servir diverses nomenclatures per definir les unitats que constitueixen el conjunt de torns de paraula successius de la interacció i que acaben constituint l'organització jeràrquica de la conversa.

La successió o encadenament d'aquests torns estan constituïts per actes de llengua o més exactament d'intervencions. En aquest sentit la terminologia no resulta clara, però per tal de definir els elements que configuren la interacció ens basarem principalment, i ho desenvoluparem amb més deteniment a l'apartat referit al paradigma d'investigació, en els estudis de Kerbrat-Orecchioni (2005). Ella defineix la seqüència com aquell conjunt d'intervencions (dues, tres o més) que parteixen d'una sola i mateixa intervenció inicial. Pel que fa a la noció d'intercanvi l'autora considera que és la unitat més petita constituïda pel món dels participants. Aquests conceptes que ens descriu Kerbrat-Orecchioni els presentem a continuació en forma d'esquema:

$$\text{Discurs en interacció} \left\{ \begin{array}{l} - \text{ interacció} \\ - \text{ seqüència} \\ - \text{ intercanvi} \end{array} \right.$$

I encara Roulet (1985) i altres investigadors de l'escola de Ginebra complementen aquest model amb unitats encara més petites. Situen la unitat *d'intervenció o moviment* com una unitat inferior a la d'intercanvi. Consideren que és la unitat màxima des del punt de vista monològic que fa referència a cadascuna de les aportacions dels subjectes de la interacció (Sinclair i Coulthard, 1975; Roulet 1985). Per la seva banda, encara descriuen un altre nivell que defineixen com a *acte*. Aquest concepte fa referència a les funcions il·locutives i interactives que es produeixen en els diferents moviments. Podem afirmar que una intervenció pot estar formada per un únic acte o per més d'un.

Representem l'estructura que acabem d'explicar a partir de la següent figura en què queden recollides tant les aportacions de l'escola de Birminham (Sinclair i Coulthard, 1975), com les de l'escola de Ginebra (Roulet, 1985):

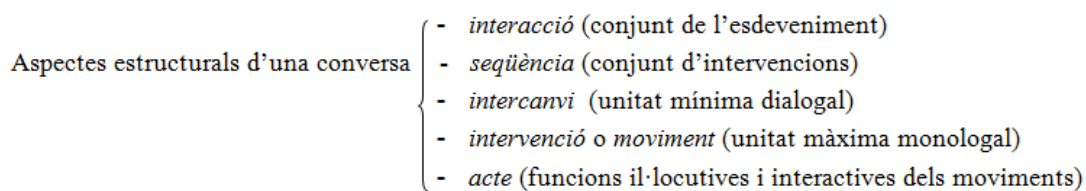


Figura 4

A la nostra investigació, com veurem al capítol relatiu al paradigma de recerca, hem adaptat aquest model estructural i el que ens aporten altres autors com Cambra (2003), Coll (1992) i Palou (2002) al corpus concret del nostre estudi per tal de poder fer una anàlisi el més clara i acurada possible.

## 1.4. La teoria de l'enunciació i les funcions del llenguatge

Com assenyala Payrató (2003, p.43) la teoria dels actes de parla ha estat en part predecessora de la teoria de l'enunciació. Aquest lingüista afegeix que l'ús del llenguatge s'analiza com a procés d'enunciació, és a dir, com la posada en marxa d'un mecanisme que concreta o materialitza en enunciats unes intencions comunicatives que l'enunciador transmet a l'enunciatari.

El terme *enunciació*, tot i que en filosofia és un mot antic, no va ser aplicat de forma sistemàtica a la lingüística fins als voltants dels anys trenta del segle passat pel lingüista Bally. L'enunciació constitueix la frontissa de la relació entre la llengua i el món. Quan parlem de l'enunciació ens referim a l'acte a través del qual concretem les estructures lingüístiques en enunciats reals. D'aquesta manera, amb l'enunciació convertim les unitats abstractes, les oracions que s'han treballat tradicionalment des del camp de la gramàtica, en realitats concretes que responen a un context determinat.

Kerbrat-Orecchioni afirma que els termes «enunciació» i «enunciat» són polisèmics i això fa que el concepte i l'estudi de l'enunciació esdevingui complex. Per tal de poder gestionar aquesta dificultat, ella distingeix entre dos tipus de lingüístiques enunciatives: la lingüística de l'enunciació «ampliada» i la «restringida». Com sabem, la primera té com a objectiu descriure les relacions que s'estableixen entre l'enunciat i els diferents elements constitutius del marc enunciatiu (els protagonistes del discurs i la situació de comunicació). En aquest sentit, Kerbrat-Orecchioni afirma que a la lingüística de l'enunciació ampliada li correspon identificar, definir, descriure i estructurar el conjunt de fets enunciatius. Per altra banda, la lingüística restringida s'interessa de forma unívoca per un dels paràmetres constitutius del marc enunciatiu: el parlant/escriptor. Dins d'aquesta perspectiva restringida es consideren com a fets enunciatius les marques lingüístiques de la presència del locutor en el cor de l'enunciat, els llocs d'inscripció i les modalitats d'existència. Es tracta d'un tipus d'enunciació que té en compte la subjectivitat del locutor en el llenguatge. L'opció de recerca de Kerbrat-Orecchioni es mou en aquest segon model de concepció de l'enunciació: la lingüística de l'enunciació restringida. Kerbrat-Orecchioni (1991) parla de la problemàtica de l'enunciació en els següents termes:

[...] la problemàtica de l'enunciació és la cerca dels procediments lingüístics (modalitzadors, dítics, termes avaluatius,...) amb els quals el locutor deixa la seva marca a l'enunciat, s'inscriu en el missatge (explícitament o no) i se situa en relació a ell (problema de la «distància enunciativa»).

Segons l'autora, l'investigador pot adonar-se d'aquest procés, precisament, per les marques, traces o empremtes que l'enunciador deixa en els enunciats que són els que formen el discurs i que veurem més endavant. Aquestes empremtes ens indiquen la subjectivitat de l'enunciador, així com també la imatge que aquest s'ha format de l'enunciatari.

### 1.4.1. Aportacions de la Teoria de l'Enunciació

És clar que per referir-nos als treballs realitzats sobre la teoria de l'enunciació, hem de fer un breu recorregut cronològic que ens ajudarà a veure quines són les principals aportacions que s'han dut a terme en aquest camp i que seran d'interès en la nostra investigació.

No és gens desmesurat considerar que Karl Bühler (1879-1963) va ser un precursor quant a l'enunciació i a les funcions del llenguatge. Aquest lingüista tenia una concepció funcional del llenguatge perquè considerava que és capaç de desenvolupar tres funcions fonamentals:

- L'expressió del locutor a partir d'enunciats com: *quina lectura més interessant!*
- Informació sobre la representació dels estats de coses del món: *la previsió del temps ens indica que plourà tot el dia.*
- Reclamació del receptor en enunciats com: *a veure si fas els deures!*

Els treballs de Bühler van inspirar alguns dels estudis de Roman Jakobson (1960), considerat el precursor de la pragmàtica. És ben conegut per tots l'esquema que Jakobson va utilitzar per assenyalar quins són els factors que intervenen en el procés comunicatiu i les funcions que hi desenvolupa el llenguatge (codi: funció metalingüística, emissor: funció expressiva, canal: funció fàtica, missatge: funció poètica, receptor: funció conativa i context: funció referencial). Jakobson destaca la *funció referencial* que està estretament lligada al context i que correspondria, en el cas de Bühler, a la funció de representació del llenguatge quan es tracta d'obtenir informació. La *funció expressiva* de Jakobson coincideix amb la de Bühler en què l'enunciat mostra els sentiments i els estats de l'enunciador. La *funció conativa* correspondria a la tercera de Bühler, que destaca el fet de com l'enunciat emès per l'emissor modifica la conducta del receptor; i la funció fàtica de Jakobson està relacionada amb el canal i en com els interlocutors mantenen oberta la comunicació. En aquest cas, els elements lingüístics són fonamentals en el desenvolupament de la funció fàtica en la mesura que s'integren en l'acte comunicatiu. La *funció poètica* de Jakobson s'associa amb el missatge i en com els recursos estilístics compleixen una funció estètica i de comunicació. Aquesta funció expressiva no està relacionada solament als textos literaris, sinó que també és ben present a les converses col·loquials a partir de refranys, frases fetes, etc. La darrera funció que assenyala el lingüista rus és la *metalingüística*, és a dir, l'associada al codi. Aquesta és claríssima quan amb el llenguatge parlem sobre el llenguatge.

És indubtable que una altra de les figures cabdals en els orígens de la teoria de l'enunciació fou el rus Mijaíl Mijáilovich Bajtín (1895-1975) amb el seu concepte d'enunciat com a paraula contextualitzada. La idea que ens interessa especialment és la consideració que l'enunciat sempre s'expressa a partir d'un determinat punt de vista o veu i aquesta veu respon a un context social concret. Per altra banda, l'entonació que l'interlocutor transmeti en un enunciat determinarà el significat d'aquell enunciat emès en un context concret. Per Bajtín hi ha una categoria de textos i en particular, dels textos literaris, en els

quals és necessari reconèixer l'existència de diferents veus que parlen simultàniament i on no n'hi ha cap que sigui preponderant i que jutgi les altres; es tracta del que ell anomena, per oposició a la literatura clàssica o dogmàtica, *literatura popular*.

Cal recollir la idea que als anys seixanta Bajtín proposava al considerar que el significat dels enunciats solament és possible quan dues o més veus entren en contacte; així doncs, la veu d'un oient respon la veu d'un parlant. En aquest sentit l'autor rus ja anticipa la idea que en aquest procés de significació cal que els enunciats entrin en contacte i es confrontin. La comprensió es produeix, precisament, quan té lloc la vinculació de la paraula de l'emissor amb la paraula alternativa del repertori de l'orient. Això indica que el procés de comprensió dels enunciats emesos per una altra persona significa orientar-se vers ell en un context concret. Aquestes afirmacions ens porten a considerar la idea de Bajtín que la paraula està unida, inexorablement, a la intencionalitat. En aquest sentit l'autor es centra en l'anàlisi de l'enunciat, considerat com aquell binomi format per paraula i significat.

Una dècada més tard, és a dir, als anys setanta del segle vint, trobem la figura de Benveniste, que va desenvolupar les seves investigacions a partir de la consideració que l'enunciació és la posada en funcionament de la llengua per un acte de parla individual; és a dir, per un locutor que s'apropia de l'aparell formal per anunciar la seva posició a través d'indicis específics. A aquestes aportacions cal afegir les de Provost-Chauveau (1971), que afirmava que des de la perspectiva d'una lingüística de l'enunciació és necessari referir-se a un objecte construït anomenat enunciat en què el subjecte emissor s'insereix permanentment i a la vegada insereix l'altre gràcies a les marques enunciatives. Benveniste (1970, p.12) definia l'enunciació com «la posada en funcionament de la llengua per un acte individual d'utilització».

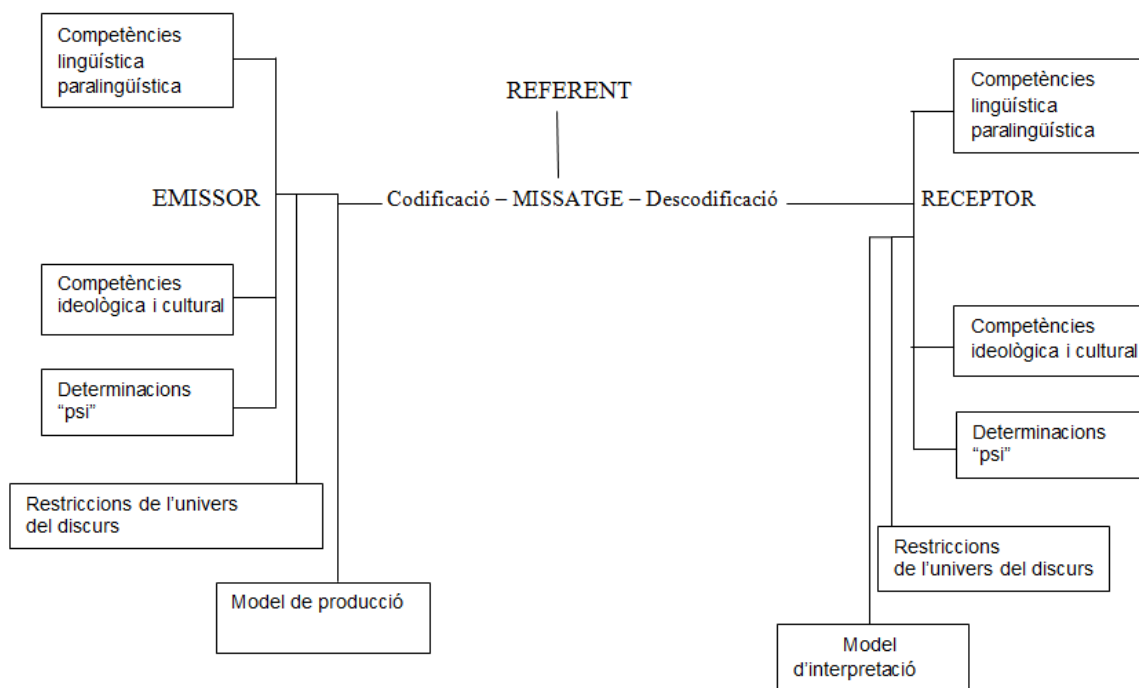
En aquestes mateixes dates, des de l'anàlisi del discurs, l'interès per l'enunciació va esdevenir absolutament central. Cap als anys seixanta i setanta es van estudiar diferents tipus de fenòmens enunciatius (díctics personals i d'espai i temps, el discurs referit, la polifonia, etc.) que van ser una de les característiques de les investigacions francòfones en l'anàlisi del discurs. En el nostre treball seguirem aquest enfocament que proposen les escoles franceses en l'anàlisi del discurs.

Cap als anys noranta, alguns lingüistes van referir-se a autors de la talla de Jakobson, Bühner o Bajtín. Aquest és el cas de la lingüista francesa Kerbrat-Orecchioni, que als seus estudis va fer una sèrie de d'objeccions al model de Jakobson que hem citat anteriorment. Va assenyalar tres rèpliques: la primera relativa al concepte de codi, la segona referent a l'univers del discurs i la tercera feia referència a les competències no lingüístiques que apareixen al model del lingüista rus. La investigadora retreu a Jakobson el fet que el "codi" «apareix en singular i suspès a l'aire» (Kerbrat-Orecchioni 1997, p. 20) i això implica dos problemes fonamentals: a) el problema de la homogeneïtat del codi i per tant l'exclusió de la idea dels idiolectes dels parlants i b) el problema de l'exterioritat del codi que Kerbrat-Orecchioni intenta resoldre a partir de la idea de «competència d'un subjecte» és a dir, considerant aquest terme com la suma de totes les possibilitats de què disposa un subjecte per produir i interpretar. El segon aspecte que hem apuntat més amunt és el relatiu a l'univers del discurs. Ella afirma que és inexacte pensar que l'emissor confecciona el seu missatge escollint lliurement entre els ítems del lèxic o estructures gramaticals de què disposa. Afirma que hi ha limitacions que poden venir de les condicions concretes de la comunicació (la naturalesa particular del locutor, dels receptors, l'organització material i social de

l'espai en què es dona la comunicació, etc.), o bé dels caràcters retòrics o temàtics del discurs (restriccions de gènere i temàtics). Pel que fa a la tercera objecció, la relativa a les competències no lingüístiques, Kerbrat-Orecchioni considera que a les competències estrictament lingüístiques i paralingüístiques de l'esfera de l'emissor i el receptor, calen afegir-hi, per una banda, les determinacions psicològiques i psicoanalítiques que, segons l'autora, juguen un paper molt important en les operacions de codificació i descodificació, i per l'altra, les competències culturals (o conjunt de coneixements implícits sobre el món de què disposen els participants) i ideològiques (interpretacions i avaluacions de l'univers referencial) que juntament amb les competències lingüístiques accentuen encara més les divergències ideolèctals.

Totes aquestes objeccions que fa Kerbrat-Orecchioni al model de comunicació de Jakobson mostren la necessitat de reinterpretar els models de producció i interpretació. Segons l'autora, els models de competència lingüística expressen el conjunt de coneixements sobre la llengua que tenen els subjectes. Ara bé, quan aquests coneixements es mobilitzen per tal de produir un acte enunciatiu efectiu, els subjectes emissor i receptor fan funcionar regles generals que determinen els processos de codificació i descodificació, el conjunt del qual, una vegada explicitat, constituïria els «models de producció i interpretació».

A partir de les objeccions que Kerbrat-Orecchioni va fer a l'esquema de Jakobson, la lingüista va proposar un model que intentés salvar els aspectes que ella havia criticat. Ara bé, la pròpia autora va afirmar que aquesta proposta que ella feia era encara massa esquemàtica i massa estàtica. Aquest model és el que figura a continuació:



Kerbrat-Orecchioni (1997, p.27)

Figura 5



Ara bé, les principals autocrítiques que Kerbrat-Orecchioni destaca del seu model són les següents:

- a) *Les propietats de la comunicació verbal*: el quadre no mostra certes propietats característiques de la comunicació verbal com són: 1) la reflexivitat (l'emissor del missatge és a la vegada el seu primer receptor); 2) la simetria (el missatge verbal demana una resposta, és a dir que tot receptor funciona a la vegada com un emissor en potència; i 3) la transitivitat que permet al llenguatge humà la transmissió del saber.
- b) *La complexitat de les instàncies emissora i receptora*: en aquest model solament es presenta la forma més simple i menys característica de la comunicació oral com és el model dual cara a cara; normalment les comunicacions entre els participants es desvien d'aquest model.
- c) *Les interaccions que s'estableixen entre els diversos components*: Kerbrat-Orecchioni afirma que en aquest model solament queden explícites les etiquetes, els termes que no són més que paraules a les quals se'ls vol donar un contingut referencial precís. Etiquetes que de vegades sembla que estiguin confrontades (com és el cas, per exemple, dels termes «emissor» i «receptor»), mentre que sovint haurien d'estar en intersecció perquè un tendeix a adaptar-se a l'altre en el curs de l'intercanvi verbal.

Certament el model de Jakobson, tot i les objeccions posteriors que se n'han fet, va esdevenir un punt d'inflexió en la lingüística i més concretament en l'estudi dels elements i funcions que constitueixen el llenguatge.

#### 1.4.2. Polifonia enunciativa

Aquest terme de *polifonia* prové del món de la música i s'utilitza perquè d'alguna manera l'autor a través dels textos pot «fer parlar, sentir» diferents veus ja que en la major part dels casos els textos transmeten distints punts de vista.

En la teoria de l'enunciació és fonamental el concepte de *polifonia enunciativa* definit per Bajtín a partir del seu llibre *Problemas de la poética de Dostoievski* (1936), en què va analitzar les relacions recíproques entre l'autor i l'heroi de la seva obra, que va descriure amb la noció de polifonia. Bajtín considerava l'existència d'un "jo" essencialment social, és a dir que l'individu conforma la seva pròpia ideologia a partir del contacte de les diferents "veus" que es constitueixen com un col·lectiu de nombrosos i diferents "jo". Aquesta *polifonia enunciativa* que promulgava Bajtín obria la porta a la circulació d'altres veus en el discurs propi. Considerava que la llengua és polifònica perquè al seu interior conviuen dialectes, accents, llenguatges particulars però també altres veus socials amb els seus propis registres. Així, doncs, podem parlar d'*intertextualitat* en la mesura en què dins d'un enunciat estan *ressonant* altres enunciats, altres textos que l'enunciat «respon» de manera crítica, paròdica, irònica, etc., o bé que imita, cita o reformula. A partir d'aquesta idea, Bajtín afegeix que una veu parla a través d'una altra; la paraula en el llenguatge és, en part, de l'altre. Solament quan un interlocutor dóna una intencionalitat pròpia a aquesta veu de l'altre, se la pot fer seva. En aquest sentit fins i tot un monòleg aparent forma part d'un diàleg més global en què els ecos dels significats creats pels parlants anteriors conformen les maneres en què les

paraules són emprades pels parlants i són interpretades pels oients. Aquestes bases de la teoria de l'enunciació que Bajtín va establir van ser decisives en l'evolució posterior d'aquesta teoria.

Sens dubte, la polifonia enunciativa de Bajtín serà una de les bases per a lingüistes com Kerbrat-Orecchioni o Alain Rabatel en la descripció que ells fan sobre les característiques, les funcions i els rols enunciatius dels participants en la interacció.

Per altra banda, Ducrot va tenir el gran mèrit de sistematitzar l'observació feta per Bajtín i introduir la noció de polifonia als estudis lingüístics. Afirmava que la polifonia enunciativa que havia definit Bajtín es va aplicar sempre a textos, és a dir, a conjunts d'enunciats i mai als enunciats en concret que constituïen aquests textos. Segons Ducrot, aquesta teoria no va posar en dubte el postulat que considerava que un enunciat aïllat fa sentir una sola veu, ans el contrari, Ducrot inclou el que ell anomena *l'autoritat polifònica*, que comprèn dues etapes:

- a) El locutor L mostra a un enunciator (que pot ser ell o un altre) una proposició *P*, és a dir, el locutor introdueix al seu discurs una veu (que no necessàriament ha de ser la seva) responsable de l'afirmació de *P*.
- b) Sobre aquesta primera afirmació, L en recolza una segona relativa a una proposició diferent, *Q*. Això significa que el locutor s'identifica amb el subjecte que afirma *Q*, i per altra banda que ho fa basant-se en una relació entre les proposicions *P* i *Q*, ja que l'admissió de *P* fa necessari admetre *Q*.

Com hem vist en el cas de Ducrot, però també des de la lingüística francòfona en general, la polifonia està associada al nivell de l'enunciat. És un fet ben conegut i àmpliament comentat per lingüistes com Kerbrat-Orecchioni, Ducrot o Rabatel, que l'enunciat conté rastres dels protagonistes de l'enunciació i això es manifesta a partir de l'aparició de diversos elements lingüístics com els pronoms personals, els adjectius subjectius, els modalitzadors, etc, tal i com veurem més endavant. Ara bé, cal insistir en què, com comenten els autors que acabem de citar, a través de l'enunciat es poden vehicular altres punts de vista diferents als de l'emissor i receptor.

Val a dir, però, que des de l'anàlisi del discurs de l'escola de Ginebra es difereix de Ducrot en dos punts essencials:

- a) El seu domini d'aplicació és més extens que en Ducrot perquè no es limita a breus fragments o enunciats.
- b) El seu domini conceptual és més restringit i menys abstracte perquè no recorre als enunciats ni als punts de vista de Ducrot, ja que des de l'escola de Ginebra es considera que hi ha polifonia si hi ha diversos locutors reals o representats.

A partir de les aportacions que hem apuntat, podem afirmar que les teories de l'enunciació evidencien la complexitat que mostra la relació interlocutiva entre els interlocutors d'una interacció. Per una banda, perquè l'enunciator i l'enunciatari estan intrínscament implicats i per l'altra, perquè es produeix una simultaneïtat de rols per part del subjecte, que a la interacció esdevé a la vegada productor i intèrpret.

### 1.4.3. Oració i enunciat. Enunciació i enunciat

Bronckart (1985) afirma que mots com ara *enunciat*, *text*, o *discurs* sovint han estat definits de manera desdibuixada. Generalment aquests termes s'han considerat com a polisèmics, però en realitat manifesten l'existència d'enfocaments teòrics diversos, complexos i de vegades confusos. Cal assenyalar, però, que tots intenten anar més enllà de les opcions sintagmàtiques i sintàctiques i això s'expressa pel fet que tenen en compte aspectes del context extra verbal i de la voluntat d'anar més enllà de la unitat-frase i substituir-la per la d'enunciat, de text o de discurs com a formes de l'activitat humana.

En aquest sentit, un any més tard a les afirmacions anteriors de Bronckart, Ducrot fa la distinció clara entre els conceptes *frase* i *enunciat*. El primer terme constitueix un objecte teòric creat des de la gramàtica i que, per tant, no pertany a l'àmbit del que és observable. Segons l'autor, allò que l'investigador veritablement pot considerar com a observable és l'enunciat, entenent per enunciat «la manifestació particular, com l'ocurrència hic et nunc d'una frase» (Ducrot 1986, p.178). És per això que una mateixa frase pot servir per complir actes molt diferents; una frase gramaticalment assertiva (per exemple *avui és dilluns*) pot servir per afirmar, per recordar, per dirigir un retret o un compliment, per a fer una petició, per dirigir una súplica, etc. Ara bé, per saber què està fent el locutor que enuncia una frase concreta, cal conèixer no solament la frase sinó també la situació contextual del seu ús. Bronckart afegeix que l'enunciat és el producte d'un acte complet per un parlant en un context determinat que anomena situació d'enunciació.

En aquesta línia en què es considera l'enunciat com allò observable, des de la lingüística textual es distingeix entre *enunciat* i *text*. Parlem d'enunciat quan ens referim a l'objecte material oral o escrit; és, per tant, un objecte empíric observable que es pot descriure, mentre que el text és un objecte abstracte. Culioli (1990) afegeix que el lingüista ha de treballar sobre enunciats no seleccionats; així doncs, caldrà tenir en compte enunciats produïts tant en la llengua oral o escrita formal com no formal o espontània.

Ducrot, per la seva banda, revela la importància de distingir entre el que es diu, o objecte produït per un locutor (enunciat); i la presència del locutor a l'interior del seu propi discurs (l'enunciació), entesa com el fet de l'aparició d'un enunciat i, per tant, presenta allò que es diu en relació a qui ho diu. En aquest sentit, Ducrot atribueix el terme *significació* al valor semàntic assignat a una frase, mentre que utilitza el terme *sentit* pel valor destinat a l'enunciat; és a dir, al conjunt dels actes del llenguatge que el locutor pretén complir a partir de la seva enunciació: el sentit de l'enunciat. El sentit d'un enunciat, és que l'enunciador afirma X, ordena Y, pressuposa Z, etc. Amb tot, el procés d'interpretació de l'enunciat suposa dues etapes successives: la primera parteix de la frase cap a la significació i la segona de la significació al sentit.

És prou conegut el concepte de *pragmàtica semàntica* o *lingüística* de Ducrot (1986). Ara bé, segons el mateix autor, el problema d'aquest tipus d'estudis és saber per què és possible utilitzar les paraules per exercir un tipus d'influència; per què certes manifestacions en determinades circumstàncies són eficaces. Ducrot planteja: «No es tracta d'allò que es fa quan es parla, sinó d'allò que la parla, segons el propi enunciat, suposadament fa» (Ducrot 1986, p.178). A partir d'aquesta personificació de la parla, l'autor ens indica que aquesta esdevé la causa generadora de l'acció. Per exemplificar aquesta acció de la parla, utilitza el cas dels enunciats interrogatius o imperatius per explicar que a partir d'aquests pretenem obligar la persona a qui ens dirigim a adoptar un comportament particular: la resposta o bé l'ordre.

Conclou dient que «la incitació a actuar o la obligació a respondre es donen com a efecte de l'enunciació [...] Tot enunciat implica una qualificació de la seva enunciació i aquesta qualificació esdevé el sentit de l'enunciació». L'objecte de la pragmàtica lingüística, en paraules del lingüista francès, «és retre compte d'allò que, segons l'enunciat, fa la parla».

En aquest sentit, les aportacions de Ducrot (1976) i Anscombe afegixen a aquest binomi enunciat-enunciació la seva concepció de l'enunciació com l'activitat del llenguatge que exerceix el parlant en el moment que emet un enunciat. Ells defineixen l'enunciació com «l'activitat lingüística exercida per aquell que parla en el moment en què parla» (Anscombe i Ducrot 1976, p.18), però també podem dir que per aquell que escolta i en el moment en què escolta. Ara bé, aquests autors van més enllà i afegixen que l'enunciació té un caràcter històric, únic, la qual cosa implica que no és possible que es repeteixi una segona vegada de forma idèntica perquè la situació enunciativa és irrepètible.

Des de les escoles francòfones l'oposició entre *discurs* i *enunciat* va tenir una influència indubtable. Consideren que l'enunciat és la sèrie d'oracions emeses per dos blancs semàntics, dues interrupcions de la comunicació, mentre que el discurs és l'enunciat considerat des del punt de vista del mecanisme discursiu que el condiona. Podem afirmar que la mirada dirigida sobre un text des del punt de vista de la seva estructuració lingüística el converteix en un enunciat, mentre que un estudi lingüístic de les condicions de producció d'aquest text el convertirà en un discurs.

#### 1.4.4. Els subjectes de l'enunciat. Els interlocutors

A partir dels estudis que des de la pragmàtica es van dur a terme al llarg del segle XX, es va constatar la gran complexitat dels termes relatius als subjectes de l'enunciat; els clàssics *emissor* i *receptor*. Aquests mots, pel seu caràcter restringit, no donaven resposta a les múltiples recerques que s'havien produït fins aquell moment. Això és així perquè en els subjectes de l'enunciat es poden trobar superposats molts nivells d'enunciació.

Bajtín (1979) ja va apuntar que els subjectes de la comunicació discursiva considerats com l'«oient» i «el que comprèn» són subjectes de ficció. Afirmava que aquesta definició dels subjectes de la interacció dona un concepte absolutament distorsionat del complex procés de la comunicació discursiva. Afegia que aquest esquema no és que sigui fals, ni que no correspongui a determinats moments de la realitat, sinó que quan parlem de la totalitat de la comunicació discursiva «es converteixen en una ficció científica» (Bajtín 1979, p.257). L'autor afirmava que quan l'oient percep i comprèn el significat lingüístic del discurs pren una postura activa de resposta: està o no d'acord amb el discurs (total o parcialment), el complementa, l'aplica, es prepara per a una acció, etc. En aquest sentit, la postura de resposta de l'oient està en formació al llarg de tot el procés d'audició i comprensió des del principi; de vegades, fins i tot, a partir de les primeres paraules del parlant. Per a aquest autor, tota comprensió del discurs viu té un caràcter de resposta, tota comprensió està impregnada de resposta que d'una manera o altra la genera: l'oient es converteix en parlant.

Seguint la línia de Bajtín, Kerbrat-Orecchioni (1997, p.30) comenta que a la interacció es dona un procés de reflexivitat en què l'emissor del missatge és a la vegada el seu primer receptor. També parla de simetria en el sentit de considerar que el missatge verbal demana una resposta i per tant que el receptor

funciona a la vegada com a emissor en potència. L'esquema comunicatiu en què quan un parla l'altre escolta en silenci i per tant, on es realitzen alternativament els papers d'emissor i receptor, no és exactament així perquè sovint en una conversa els diferents participants emeten els seus enunciats de forma simultània.

Aquestes consideracions mostren el fet indiscutible que l'enunciació s'emmarca dins d'un procés comunicatiu. Ara bé, a partir dels estudis realitzats des de la pragmàtica i dels estudis sobre la interacció, es produeix un canvi pel que fa al concepte d'emissor i receptor. De la terminologia tradicional en què es consideraven com a aquells subjectes de la comunicació que apareixien com a participants fixos i inamovibles, es passa a considerar el seu caràcter *d'interlocutors*. Aquest terme implica una concepció interactiva de la comunicació i no pas el caràcter unilateral que caracteritzaven els termes clàssics d'emissor i receptor.

Des d'aquesta nova perspectiva, els *interlocutors* constitueixen el conjunt de participants d'un acte d'intercanvi verbal en situació de comunicació oral, en què cadascú pren el torn de paraula de forma successiva. Cal afegir que aquests actes de parla exigeixen un cert grau de despesa d'energia per tal de posar-se al lloc de l'altre. S'ha escrit molt sobre la naturalesa concreta dels participants d'una interacció i el paper que hi desenvolupen. També s'han fet servir nombrosos termes per designar i diferenciar entre els interlocutors aquells participants que emeten un enunciat (emissor, locutor, parlant, subjecte comunicant,...) dels que el reben (receptor, enunciatari, oient, subjecte destinatari...). És aquí on la consideració i la definició d'un o altre han creat matisos però també certa confusió. Anem a veure, doncs, quines són les característiques i la nomenclatura que adopten els diferents interlocutors d'una interacció segons les diferents disciplines i perspectives.

#### ▪ L'Emissor

Si parlem en termes generals i des de la tradició lingüística, es considerava l'emissor com la persona que emet missatges en direcció cap a un receptor. Des de la lingüística es va criticar l'ús d'aquest terme perquè no hi havia res que provés que el receptor es limita a descodificar passivament la intenció d'allò que vol transmetre l'emissor. En aquest sentit Jakobson, al seu conegut esquema de la comunicació va canviar el terme *emissor* pel de *destinador* i el de *receptor* per *destinatari*, tot i que se li va objectar que no quedava clara quina era la naturalesa d'aquest emissor-destinador.

Des de la pragmàtica i l'anàlisi del discurs es continua utilitzant el terme d'emissor per referir-nos al responsable de l'acte comunicatiu. Ara bé, l'emissor deixa de ser considerat com la font d'un procés de codificació i passa a esdevenir el subjecte amb una intenció, amb competència i amb un projecte de parla.

En l'anàlisi de la conversa i del discurs, seguint les paraules de Kerbrat-Orecchioni, sorgeix també el terme d'*instància emissora*. Aquest sintagma es refereix a l'espai d'intencionalitat en què cadascuna de les figures de participació es poden estudiar individualment. Altres autors com R. Ghiglione i Charaudeau parlen, per la seva banda, d'un *subjecte comunicant*. Ells proposen un model de construcció del discurs en dos espais: un espai extern relatiu a les dades de la situació de la comunicació, i un altre d'intern que correspon a la posada en escena del discurs. El subjecte comunicant (subjecte interpretant) es troba a l'espai extern perquè, segons Charaudeau (1983), la identitat d'aquest subjecte és psíquica, social i de llenguatge en relació amb uns rols determinats comunicacionals que ha de dur a terme (per exemple, una

mare de família que està enfadada perquè el seu fill li ha dit una mentida). Charaudeau coincideix amb Kerbrat-Orecchioni en què aquest *subjecte comunicant* (segons Charaudeau) o *instància emissora* (segons Kerbrat-Orecchioni) és la seu d'una intencionalitat de comunicació que té en compte les realitats contextuals amb l'objectiu de posar en pràctica diferents estratègies discursives per aconseguir la seva finalitat de comunicació.

Si el terme *emissor*, com hem vist, crea i ha creat situacions d'ambigüitat semàntica, el de *locutor* no és una excepció. En els escrits d'alguns autors aquest terme fa referència al subjecte parlant en general i en d'altres es refereix al subjecte que té la iniciativa de l'acte de comunicació. De fet, la definició del terme *locutor* està molt relacionada amb la forma com es percep l'acte de comunicació. En alguns casos el locutor és considerat com el subjecte parlant que, tot i estar implicat en l'acte de comunicació, es troba a l'exterior. En el cas que se situï a l'interior de l'acte comunicatiu, alguns autors el consideren amb l'equivalent de l'*enunciador*.

Les aportacions terminològiques de Ducrot han estat molt importants en el sentit que considerava que cal diferenciar entre el *locutor* i l'*enunciador*. La tesi que defensava Ducrot (1986, p.193) és que en una situació comunicativa hi ha dos tipus de personatges: els enunciadors i els locutors. El lingüista defineix el locutor com «aquell ser que és presentat com el responsable, és a dir com algú a qui cal imputar la responsabilitat d'aquell enunciat emès» (Ducrot 1986, p.198). A aquest locutor s'atribueixen el pronom *jo* i les altres formes de la primera persona. El locutor, designat per *jo*, podrà ser diferent de l'autor empíric de l'enunciat, del seu productor. Segons Ducrot, hi ha casos en què l'autor real té poca relació amb el locutor, és a dir amb el ser que en l'enunciat es presenta com aquell a qui cal atribuir la veracitat de l'enunciat. Per altra banda, també hi ha la possibilitat de trobar en una enunciació atribuïda a un locutor una enunciació imputada a un altre locutor. Això és així, per exemple, en els casos dels discursos transmesos en estil directe. Si en Joan és un locutor que diu: «L'Anna m'ha dit: jo estudiaré»; en aquest cas, un enunciat únic presenta dos locutors diferents. Una part de l'enunciat que s'imputa globalment primer a un locutor (en Joan), s'atribueix, no obstant, a un segon locutor (l'Anna). La possibilitat de desdoblament s'utilitza no solament per donar a conèixer el discurs que es considera que algú ha pronunciat, sinó també en els diàlegs interns dels monòlegs o bé per a produir un eco imitatiu. Aquest darrer seria el cas de la proposició: «si algú em digués *Tu eres al lloc del crim*, jo li respondria...» Aquests casos són els que Ducrot anomena *dobles enunciats*. L'autor afegeix que tot i que des del punt de vista empíric l'enunciació és obra d'un sol subjecte parlant, la imatge que l'enunciat dona d'aquesta és la d'un intercanvi, un diàleg i fins i tot una jerarquia de manifestacions.

Paral·lelament a la figura del locutor que acabem de descriure, Ducrot assenyala també la de «l'enunciador o enunciadors com aquells éssers que suposadament s'expressen a partir de l'enunciació tot i que no se'ls atribueixen pas paraules concretes». Com assenyala Ducrot (1986, p.208) «si ells «parlen» és en el sentit en què a l'enunciació apareix com si expressessin el seu punt de vista, la seva posició, la seva actitud però no en el sentit material del terme». El locutor responsable de l'enunciat fa aparèixer uns enunciadors dels quals n'organitza els punts de vista i les actituds. D'aquesta manera, la posició del locutor es mostra perquè fa aparèixer els enunciadors ja que considera que la seva presència és significativa, encara que el locutor no assimili els seus enunciats. Tenint en compte aquesta distinció entre locutor i enunciadors podem afirmar que així com l'enunciador no és responsable del material lingüístic

que ha utilitzat el locutor per expressar l'enunciat, al locutor tampoc no se li pot imputar tota la materialitat de l'enunciat. Partint d'aquestes afirmacions podríem considerar que el narrador és el locutor, el productor efectiu de l'enunciat. El locutor apareix com la font del discurs; emet un enunciat del qual es declara responsable en tant que subjecte que el verbalitza, però que pot expressar el seu rebuig pel que fa a la responsabilitat de la seva autoria. Això és així perquè el locutor pot atribuir actituds expressades en els enunciats a enunciadors dels quals se'n distancia perquè són aliens al seu punt de vista. Aquest aspecte és clau, com veurem més endavant, en la definició de les categories que fa Alain Rabatel relatives als rols enunciatius de sotaenunciador i sobreenunciador.

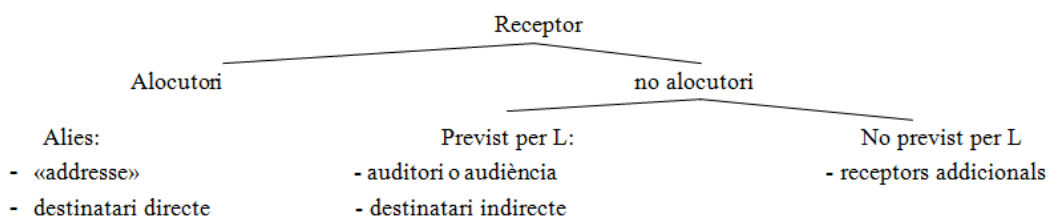
En aquesta distinció entre locutor i enunciadore, hi ha autors com ara Barrio de la Fuente i Fernández Solís (2010), Ducrot o Rabatel (2012) que veuen una aplicació directa d'aquestes dues figures de l'enunciació amb el tema de la ironia o l'autoironia. Consideren que parlar de forma irònica equival per a un locutor L a presentar l'enunciació com si expressés la posició d'un enunciadore E, però que se sap que el locutor L no solament no la pren sota la seva responsabilitat, sinó que fins i tot la troba absurda. El locutor no assumeix cap de les posicions expressades al seu enunciat i apareix exterior a la situació del discurs. Aquí, el locutor es defineix per la distància que ell estableix entre la parla i ell, i se situa fora del context. El resultat consisteix a aconseguir una aparença de despreocupació. Sigui com sigui el tipus d'enunciat emès (irònic o no, per exemple) allò que és comú en el rol de locutor és que a partir de l'enunciat que ell emet, es dona la paraula a diferents personatges (els enunciadors) i aquest fet permet ampliar la noció d'actes de llenguatge.

Per acabar aquest apartat relatiu a la figura del subjecte que emet un enunciat, també cal esmentar el terme del *locutor col·lectiu*. El concepte, que va ser introduït per l'Escola francesa de l'anàlisi del discurs amb autors com Marcellesi i Gardin, té com a marc els individus socials en general que configuren una obra discursiva. A partir de paraules i sintagmes com «nosaltres», «el partit» o bé «els catalans», veiem que el col·lectiu es fa polifònic. En aquest sentit, el conjunt de participants pot ser considerat com un autor col·lectiu únic.

#### ▪ El receptor o destinatari

Les aportacions de les diferents disciplines i escoles sovint han creat situacions de certa ambigüitat tot i que, de fet, l'expressió que defineix el terme *destinatari* com «aquell a qui va dirigit el missatge» també és una expressió força ambigua perquè, ben mirat, a qui representa el terme *destinatari*? De vegades aquest destinatari és un receptor exterior a l'enunciació, és a dir exterior al participant que rep el missatge i que l'interpreta, però de vegades és un receptor que és tingut en compte pel subjecte parlant i que l'inclou en el seu acte enunciatiu.

Kerbrat-Orecchioni, ha parlat d'un destinatari o al·locutori real que és explícitament reconegut per l'emissor. Ara bé, també pot succeir que el receptor no sigui un al·locutori sinó un destinatari indirecte previst pel locutor que, sense estar integrat en la relació de l'allocució pròpiament dita, funciona com a testimoni de l'intercanvi verbal, fins al punt que hi pot influir de manera decisiva. La lingüista també defineix un altre tipus de locutor no al·locutori que no està previst pel locutor i que designa amb el nom de *receptors addicionals* i aleatoris, la naturalesa dels quals no pot preveure el locutor ni per tant la seva interpretació. Les aportacions que acabem de descriure queden representades en el següent esquema:



Kerbrat-Orecchioni (1997, p.32)

Figura 6

De fet, el problema que es planteja és veure si el terme es fa servir per designar aquell participant situat simètricament a la postura de l'emissor o bé es troba en el procés intern de l'enunciació. Les diferents disciplines, com passava en el terme *emissor* que acabem d'assenyalar, han fet les respectives aportacions tenint en compte el seu punt de vista teòric i metodològic.

Des de la lingüística s'ha criticat la concepció que considerava que l'emissor i el receptor tenien un estatus fix. A partir d'autors com E. Benveniste i A. Culioli es va afirmar que cada actor, cada interlocutor és tan actiu com l'altre i que cadascú exercia una funció diferent en un procés de coenunciació. Aquest terme de *coenunciació*, que va ser introduït per Culioli, ens designa els dos participants de la conversa: el locutor i l'oient, els papers dels quals s'alternen constantment en una interacció. Aquest lingüista també afirmava que els senyals que el locutor i l'oient emetien contínuament podien fer modificar els missatges dels propis participants. Per altra banda, Charaudeau i Maingueneau (2005), afirmen que aquest terme és massa ambigu. Cal assenyalar, però, que si aquests dos autors posaven objeccions a la designació de *coenunciadors* per la seva ambigüitat, també cal dir el mateix pel que fa al mot *interlocutors*. Per tal de resoldre les objeccions que acabem de comentar, aquests autors aposten per la solució de remetre's a la definició d'altres denominacions, tot i que el seu ús és canviant i depèn de les interpretacions i punts de vista de les diferents disciplines. En aquest sentit Charaudeau (2005, p.164), quan es refereix al receptor, prefereix parlar de *subjecte destinatari* per designar «al ser de parla que és construït per l'acte de l'enunciació del locutor subjecte comunicant [...]. D'aquesta manera ambdós (subjecte comunicant i subjecte destinatari) són protagonistes de la posada en escena discursiva». Culioli (1990) es refereix al terme *coenunciadors* quan parla dels interlocutors, precisament perquè es posicionen potencialment com a productors de les paraules emeses com si estigués al lloc de l'altre.

En aquest apartat hem fet referència al subjecte o subjectes que construeixen, assumeixen i donen veu a un enunciat determinat. La finalitat de la construcció d'aquest enunciat està determinada perquè hi ha un altre al qui va dirigit. Des d'aquesta perspectiva pragmàtica i enunciativa, l'emissor i el receptor esdevenen un *jo* i un *tu* concrets considerats com a subjectes discursius que interaccionen a partir d'un procés enunciatiu i que són partícips d'un context compartit. En aquest sentit, els interlocutors d'una interacció no solament interpreten les seves pròpies paraules, sinó que també anticipen i s'adapten a les interpretacions que fan els altres interlocutors dels enunciats propis (el destinatari caldrà que es posi també des de la perspectiva del locutor per a comprendre'l). Des d'aquesta òptica entenem que es produeix una emissió a la vegada que es controla la pròpia producció i s'interpreta tornant a produir un nou enunciat.



Fora d'aquest context enunciatiu les figures d'enunciador i enunciatari ja no tenen sentit, ja no existeixen perquè es fan efectius, precisament, en el marc del context concret on es creen. Tenint en compte aquesta perspectiva, l'enunciat és creat per l'enunciador que deixa en el discurs una sèrie de marques que ens mostren la seva subjectivitat, però en el qual també podem veure les concepcions implícites del l'enunciatari.

En contrast amb la visió gramatical tradicional en què s'analitzaven exclusivament els elements verbals, la visió enunciativa i pragmàtica inclou en l'anàlisi un *jo* i un *tu* concrets, és a dir, uns subjectes discursius enllaçats pel procés de l'enunciació i participants del context. El producte resultant esdevé no només una mostra de les opcions i possibilitats d'un sistema lingüístic, sinó també una mostra (discursiva) caracteritzada sobretot pel subjecte que l'ha elaborat i, en bona part, pel subjecte a qui va destinat: un enunciat amb marques de subjectivitat de l'enunciador i de la seva concepció o construcció mental de l'enunciatari. Aquestes marques, que ens proporcionen els propis interlocutors, situen el missatge dins d'un context determinat. Ens referim als dítics, al mode verbal, als pronoms personals, als adverbis i als demostratius. L'ús de pronoms personals és determinant dins l'enunciació perquè és a través d'aquests que el parlant s'apropia del llenguatge i s'introdueix en el propi discurs.

Avancem que en aquest treball, els termes que hem fet servir fonamentalment pel que fa als subjectes de l'enunciació són els que va proposar Ducrot de locutor i enunciadador i que posteriorment Rabatel va considerar per definir els papers enunciatius.

#### **1.4.5. Les marques a l'enunciació**

Com hem assenyalat més amunt, la lingüística de l'enunciació ens mostra quines són les empremtes o marques que l'enunciador deixa en l'enunciat, entès com un producte textual contextualitzat, elaborat en el si d'un entorn comunicatiu en què hi tenen cabuda els diferents interlocutors. Així doncs, entenem el text no solament com un sistema gramatical, sinó com un marc que ens ofereix pistes per veure quina és la identitat discursiva dels participants; la forma de veure com el locutor ha concebut i codificat un enunciat a partir de les seves intencions i expectatives, però també des del punt de vista del receptor; com l'ha descodificat, l'ha entès i l'ha interpretat tenint en compte, per altra banda, les intencions de l'emissor (veure figura 7). Aquestes marques enunciatives dels textos són diverses i han estat analitzades des de perspectives diferents. Malgrat que la terminologia no sempre ha coincidit, fruit de les diferents orientacions, en general la tradició dels estudis lingüístics ha prioritzat els termes de *dixi* (especialment en termes de persona, espai i temps) i de *modalitat* (modalitats oracionals, adverbis, modes i temps verbals i altres procediments estilístics i de tematització o emfatització).

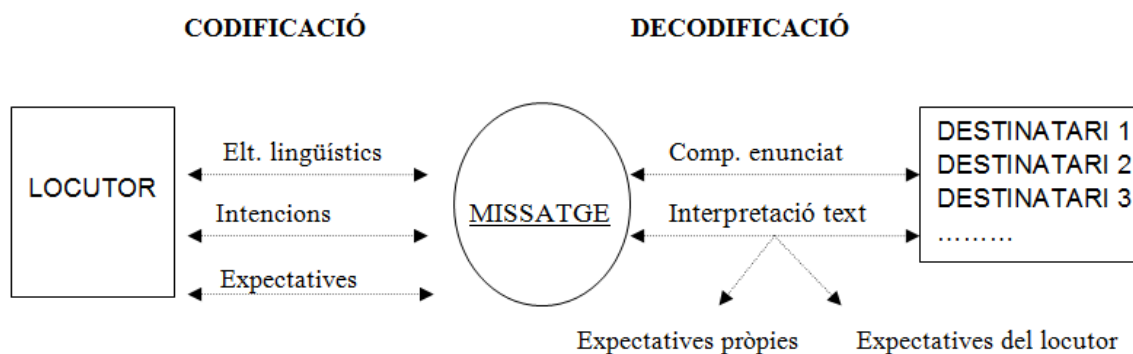


Figura 7

Els treballs relatius a la teoria de l'enunciació també fan especial incidència en l'estudi de l'estil directe i indirecte. El primer es produeix a través del diàleg quan l'emissor repeteix textualment un enunciat propi o d'un altre, però en tot cas ple d'implícits que entren en joc amb el context. El segon, l'indirecte, es produeix a través de la narració que s'estableix entre els interlocutors. Un dels aspectes més interessants, com veurem més endavant, són les veus que apareixen i que predominen en l'enunciat.

En aquest apartat no farem un recorregut exhaustiu d'aquestes marques enunciatives (dixi, modalització, la subjectivitat verbal i l'ordre de l'enunciat), sinó que el que ens interessa es veure quins aspectes d'aquests dos processos són fonamentals per al nostre treball i ens ajuden en la tasca de lectura, anàlisi i interpretació de les dades de què disposem.

#### ▪ La modalització

Quan un parlant emet un enunciat, no solament pot donar una informació o fer referència a una realitat extralingüística, sinó que en el mateix procés pot expressar de forma més o menys implícita quina és la seva actitud respecte del que està dient o enunciant.

Si entenem el llenguatge com una forma d'actuació, ens posarem d'acord en què l'emissor del missatge té un paper actiu en la producció del seu discurs i que caldrà organitzar-lo de tal manera que sigui efectiu. Haurà de tenir en compte les etapes i les estratègies particulars necessàries per aconseguir el seu objectiu. Entre les estratègies que són a la base de la comunicació, la relació interpersonal, és a dir, la distància i aproximació entre els interactuants és fonamental. En l'àmbit lingüístic es tradueix en la *subjectivitat* o *objectivitat* del discurs a través de les marques que el locutor deixa en el discurs, en el cas que esdevingui subjectiu, que conformen la modalització.

Charaudeau i Maingueneau, defineixen la modalització de la següent manera (2005, p.394):

[...] actitud del sujeto hablante respecto de su propio enunciado, actitud que deja en éste último *huellas* de diversos órdenes (morfemas, prosodia, mímicas, etc.) Muchas de estas huellas son unidades discretas, mientras que la modalización es un proceso continuo.

Aquests autors afegixen que la modalització s'inscriu en la problemàtica de l'enunciació i que en la concepció restringida del terme es considera que la modalització és solament una de les dimensions de l'enunciació però que esdevé el pivot d'aquesta perquè permet explicar les posicions del subjecte parlant en relació amb el seu interlocutor, amb ell mateix i amb el discurs que realitza. La modalització apunta a

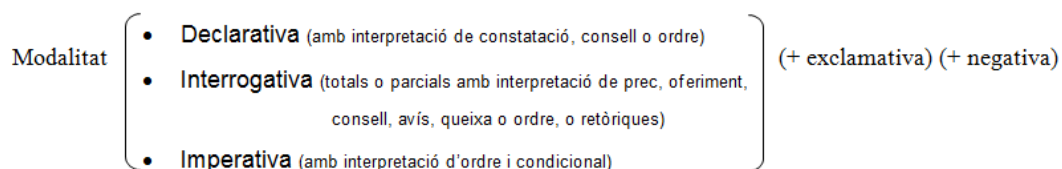
una gamma d'elements lingüístics i no lingüístics que expressen les actituds, opinions i intencions de l'emissor respecte al seu propi enunciat.

Des de l'anàlisi del discurs la modalització és essencial perquè els locutors estableixen relació amb altres subjectes parlants i amb el seu propi discurs. En aquest sentit, l'enunciació es pot veure explicitada per marques determinades o bé pot romandre en l'implícit del discurs però sempre sent-hi present. Aquests aspectes que acabem d'assenyalar, ja els havien fet palesos autors com Marty (1908) i Bally (1925 i 1965). Segons P. Charaudeau i de D. Maingueneau (2005) el principal problema de la modalització és la gran diversitat de formes lingüístiques en què es presenta. De tota manera, des de l'anàlisi de la conversa i de la conversa en interacció, no ens podem quedar solament en el pla de l'anàlisi de les marques lingüístiques, sinó que cal posar-les en relació amb els processos globals d'estructuració del discurs, és a dir, cal connectar les marques lingüístiques de la modalització amb els factors que regeixen la situació de comunicació específica de la conversa.

Payrató (2002) afirma que existeixen dues dimensions de la modalitat: la *modalitat oracional, comunicativa* o de *l'enunciació*; però també una altra la *modalitat actitudinal* o de *l'emunciador*. Ens decantem per aquesta diferenciació que fa Payrató perquè ens ajuda a poder analitzar de forma més precisa com en el discurs dels alumnes les diferents formes de modalització intervenen directament en la construcció i intercanvis de rols enunciatius entre els participants, i aquest aspecte és a la base de la nostra investigació.

És indubtable que els modalitzadors són recursos utilitzats per part de l'emissor per influir d'alguna manera sobre el comportament de l'interlocutor. Altres marques de caràcter més retòric (les alteracions en l'ordre lògic de les frases, les repeticions, etc.) també esdevenen recursos que descriuen el punt de vista del parlant vers el fet relatat i mostren les emocions de la situació comunicativa. El concepte de modalització, doncs, abasta tant els recursos lingüístics com els aspectes prosòdics i cinètics.

Situats en aquest punt cal plantejar-nos quins són aquests recursos, que en són molts i diversos, que utilitza el parlant per modalitzar el seu discurs. En primer lloc, seguint el model que proposa Payrató (2003), distingim bàsicament entre la *modalitat oracional* i *altres modalitats*. La primera es concreta en els tipus d'oracions que vehiculen els actes de parla. L'autor esquematitza de forma gràfica la modalitat oracional a partir del següent esquema:



(Payrató, 2003)

Figura 8

En aquest esquema es mostren els tres tipus de modalitats oracionals (la *declarativa*, la *interrogativa* i la *imperativa*), però també es fa referència, en un nivell complementari, a la modalitat *exclamativa* o *expressiva* i a la *negativa*. Aquestes dues són opcionals i es poden afegir a les anteriors.

Aquests tipus de modalitats (declaratives, interrogatives i imperatives) mostren una gran versatilitat perquè els enunciats que presenten no només apareixen en actes de parla per donar una informació, per plantejar una pregunta o per donar una ordre. Com veiem a l'esquema, les interpretacions poden ser de diferents tipus i aquest tipus de modalitat oracional també té una incidència clau en la interpretació que el receptor pot fer i fa de l'enunciat que emet el locutor, i per tant del transcurs de la interacció.

Cal assenyalar també les aportacions de Beristáin en la mesura en què afirma que les formes no verbals de l'enunciació es manifesten en l'estatus de les oracions (afirmatives, negatives, interrogatives, exclamatives) i revelen el punt de vista (presència de la certesa del locutor) del parlant respecte del fet enunciat. Coincidint amb Kerbrat-Orecchioni i Payrató, Beristáin considera que el verb mostra l'actitud personal del subjecte de l'enunciació. Un exemple d'aquesta afirmació la tindriem en l'efecte de les oracions interrogatives d'un parlant en el sentit de fer notar al receptor el grau de compromís establert a l'emetre aquest tipus d'oració.

Creiem necessari comentar que al costat d'aquestes modalitats oracionals podem trobar-ne d'altres tipus que es combinen amb aquestes però que fan referència a aspectes relatius a l'actitud i les creences del parlant, que queden exposats de forma més o menys explícita en l'enunciat. L'anomenada modalitat *locutiva* o *de l'enunciador*, que té en compte la modalitat *deòntica* o *d'obligació* en què el parlant té el control sobre el que diu. Veiem aquest tipus de modalitat a l'oració: *He d'estudiar cada dia*. Per altra banda, la modalitat *epistèmica* o de les creences, relacionada amb la certesa o probabilitat que l'enunciador associa amb el que diu: *segurament no haurà tingut temps de fer-ho*; la modalitat *de possibilitat*: *la beguda pot crear addicció*; la modalitat *optativa* que es relaciona amb el desig: *tant de bo ploqui aquesta nit!* I la modalitat *valorativa*, que fa referència a la implicació o adhesió del parlant respecte del que diu: *malaauradament ha tingut un accident*. Cal dir però, que un mateix enunciat pot concretar diversos tipus de modalitat perquè pot rebre diferents tipus d'interpretacions.

Per acabar aquest apartat, creiem necessari assenyalar que ens ha interessat fer referència a la modalització perquè aquest procés ens mostra aquella informació addicional que es troba a l'enunciat i que ens serveix per analitzar i veure com els estudiants observats han assumit un rol enunciatiu o un altre a partir de l'ús de les diferents formes de modalitat.

#### ▪ L'ús dels díctics

Anem ara a focalitzar la nostra atenció en com es produeix l'arrelament dels enunciats en el context de situació. Aquesta aproximació a la dixi ens permetrà constatar com a partir dels elements lingüístics que apareixen als enunciats, els participants fan referència als altres subjectes.

Evidentment parlar és significar, donar sentit a allò a què ens dirigim, però també és *referir-se a*, implica donar informació concreta sobre objectes específics del món tangible i no pas del món lingüístic. Aquests objectes no es poden identificar si no són en relació amb certs *punts de referència*. Així doncs, considerem *referència* al procés de relacionar l'enunciat amb el referent, és a dir, al conjunt dels mecanismes que permeten que es corresponguin certes unitats lingüístiques amb certs elements extralingüístics. Aquest posició dels enunciats en el context de situació es produeixen a través d'elements díctics.

### ▪ Característiques generals dels dítics

Pel que fa a aquests mecanismes de referència, Kerbrat-Orecchioni (1997, p.46-47) afirma que en la comprensió que nosaltres fem dels enunciats utilitzem conjuntament tres tipus de mecanismes referencials: les *referències absolutes*, les *referències relatives al cotext lingüístic* i la *referència relativa a la situació comunicativa* o *díctica*. En el cas de les referències absolutes solament anomenem *x*: en Manel viu a *Bamako*. Quan parlem de les referències relatives al cotext lingüístic, el parlant emet un enunciat i té en compte el subjecte *x* pres com a referència: en Manel viu *al sud* de Mali; i en el cas de la *referència relativa a la situació comunicativa* o *díctica* s'escull la unitat significant apropiada i la seva interpretació referencial es fa tenint en compte les dades de la situació de comunicació: en Manel viu *aquí*. Des del punt de vista de les marques de l'enunciació, el tipus de referència que ens interessa desenvolupar és aquesta darrera; la referència díctica o dixi que es concreta amb els dítics.

Per la seva banda, Tusón (2000) i Payrató (2002) distingeixen entre *dixi endofòrica* i *exofòrica*. A la primera, la dixi remet a entitats que són dins del context lingüístic (Tusón posa l'exemple de: *En Pere diu que ell ho farà*, on *en Pere* i *ell* són coreferents), mentre que la *dixi exofòrica* fa referència a entitats del món exterior, externes al context lingüístic (per exemple: *Mira això!*, en què «això» és una exòfora).

Si consultem l'etimologia del mot *dixi*, veiem que procedeix de la paraula grega *deixis* que significa «acte de mostrar»; així doncs, un element díctic o una expressió díctica, indexical o indicial assenyala o identifica diferents factors que són presents a la interacció. En termes generals, Charaudeau i Maingueneau (2005, p.153) afirmen que «els dítics designen un tipus de referència en què el referent és identificat a través de l'enunciació de l'expressió». De fet, es caracteritzen perquè el seu referent solament es pot determinar en funció de la identitat o de la situació dels interlocutors en el moment en què es parla. Les unitats dítiques estan destinades, tot i que pertanyen a la llengua, a convertir-la en parla.

El concepte de dixi es contempla des de diferents disciplines. En primer lloc, des de la gramàtica, perquè els elements lingüístics que la duen a terme formen part del sistema d'una llengua (pronoms, demostratius, adverbis,...). Ara bé, com que el significat d'aquests elements canvia en el marc d'un context determinat, la dixi també s'ha de considerar des d'una perspectiva pragmàtica. Solament en un context determinat, amb unes persones concretes, un lloc i temps precisos, podem saber a què es refereixen les marques dítiques *jo*, *tu*, *aquests*, *allò*, etc. Podem afirmar que la dixi es comporta com una verdadera frontissa entre les disciplines de la gramàtica i la pragmàtica.

Quant a la classificació dels dítics, alguns autors diferencien entre dítics *directes* o *transparentes*, en què el referent és unívoc, és a dir, un component obligat de la situació d'enunciació en què s'assenyala o identifica els elements presents en el procés d'enunciació que bàsicament són les persones, el lloc i el temps; per això parlem de dixi de persona, d'espai i de temps (*jo*, *tu*, *ara*, *aquí*). En aquest sentit diferents autors afirmen que des del tractament de la dixi, la parla esdevé egocèntrica perquè gira a l'entorn de l'emissor. Aquestes característiques queden reflectides a la figura següent que proposa Payrató (2002, Vol. 2, p.1159):

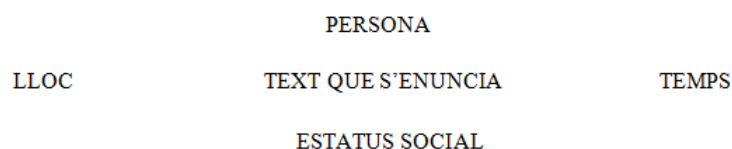


Figura 9

Payrató proposa una definició més extensa i considera que aquests díticis directes o transparents «són a la base d'una dixi textual o discursiva que duen a terme elements verbals que fan referència a altres elements del text, i es pot considerar com a part dels mecanismes de la cohesió textual» (Payrató (2003, p.66)). L'autor assenyalava que aquests elements verbals podrien ser sintagmes com els que apareixen en cursiva a les oracions següents: *en el pròxim capítol* desenvoluparem la qüestió plantejada / com s'ha dit *més amunt*, aquesta és una qüestió fonamental.

Per altra banda, els díticis *indirectes o opacs* fan referència a aquells en què la identificació del referent no pot ser directa (aquell noi, aquesta casa,...) Payrató afegeix a aquests, els *díticis simbòlics* en què no és possible fer una aparellament del dític amb el referent físic que assenyalava. L'autor de l'exemple de l'enunciat *Aquesta ciutat és meravellosa* ens mostra molt clarament aquest tipus de dític. Cal destacar també que altres lingüistes consideren díticis solament aquells que són transparents. En la nostra investigació, però, hem seguit els autors de la primera opció, els que consideren díticis tant aquells que anomenem transparents com opacs.

### 1. Dixi de persona

Pel que fa als díticis de persona, s'ha escrit molt sobre el tema, però per a la nostra investigació són d'especial atenció les següents aportacions: per una banda, la importància que Benveniste dóna al pronom «jo» com a codi que pertany a tothom, però que quan parlem ens l'apropriem i ens el fem nostre de forma individual. Per altra banda també volem assenyalar el tractament que Kerbrat-Orecchioni (1997, p.52-53) fa de la problemàtica dels pronoms plurals. Concretament afirma que normalment el pronom *nosaltres* no correspon a un «jo» plural. Segons el seu contingut la lingüista fa la següent classificació:

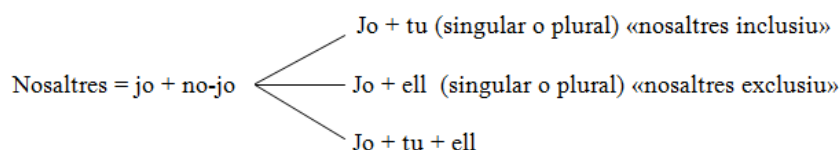


Figura 10

Es considera que el pronom «nosaltres» inclusiu és purament dític; ara bé, quan implica un element de tercera persona cal que l'acompanyi un sintagma nominal que funcioni com a antecedent de l'element «ell» inclòs al «nosaltres».

Pel que fa al pronom de segona del plural «vosaltres», l'autora l'analitza a partir del següent esquema:

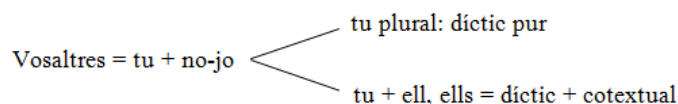


Figura 11

Payrató (2002 Vol. 2, p.1163) afegeix que, tret de circumstàncies especials, els pronoms de tercera persona no són díctics perquè la tercera persona, en sentit estricte, no és persona. També considera que existeix una *dixi social* que expressa l'estatus dels interlocutors tal com ells la conceben. Es tracta de triar un aparellament amb la persona. Els valors de *tu* giren al voltant dels conceptes de familiaritat i informalitat; els de *vós*, en paraules de Coromines, (*DECat*, *vós*), de cordialitat i respecte; i els de *vostè* es relacionen amb la formalitat, l'allunyament i la distància. En aquest sentit, aquestes formes que per Payrató són díctics socials, Kerbrat-Orecchioni les emmarca dins dels pronoms personals. Tot i això, el lingüista català comenta que aquest tipus de *dixi* es pot considerar englobada dins de la *dixi* de persona que assenyalen Kerbrat-Orecchioni i altres autors.

A l'apartat relatiu a l'anàlisi de les dades veurem com els participants de les sessions enregistrades utilitzen els díctics pronominals de primera i segona persona del plural amb funcions clarament identitàries però també com a arguments per a la defensa dels seus punts de vista cognitius.

Val a dir que si tenim en compte els pronoms dins de la *dixi* de persona en les unitats monològiques, el seu funcionament dins de l'enunciat és bastant estable, mentre que quan es produeix un intercanvi es dona una inestabilitat referencial pel que fa a aquests mateixos pronoms (Briz, 1998, p.122).

## 2. *Dixi d'espai*

La *dixi* d'espai en català la constitueixen els díctics *aquest*, *aquell*, *aquí*, *allí*, *allà*, *això* i *allò*. Ara bé, cal assenyalar que pel que fa als usos remarcables en relació a la *dixi* d'espai, algunes formes díctiques poden fer-se servir també com a díctics de persona, si bé amb un to despectiu (*Aquest és en Joan i aquella la Carme*), altres vegades aquests díctics que en principi són d'espai, s'utilitzen com a díctics de temps (*D'aquí a una hora ens trobem a casa teva*) o bé com a díctics textuais (*No ha fet els deures. Això ha fet que la mare s'enfadés*).

Hi ha força adverbis i preposicions que també realitzen aquesta funció díctica i que fan que la *dixi* d'espai es pugui subdividir en altres en funció, entre altres factors, de la direccionalitat, l'orientació, etc. que es conceben segons cada cultura. Payrató afegeix que en català funcionen paràmetres com el de la verticalitat: *dalt*, *baix*, *amunt/avall*, *sobre/sota* i l'horitzontalitat: *davant/ darrere*, *a l'esquena/a la dreta/al costat*, *enfora/endins*; l'encarament o orientació: *de cara/de costat*, *cap per avall/cap per amunt*; i la proximitat: *lluny/prop*, *a la vora*, *a tocar*.

Alguns verbs, com és el cas del binomi *anar* i *venir* sovint han estat tractats pels lingüistes per explicitar-ne el seu ús. En català, tret del cas del valencià en què l'ús coincideix amb el del castellà, el verb *venir* es fa servir per als «moviments cap a la persona de qui parlem o cap a la que parlem, o als moviments cap a un tercer paratge quan es fa en companyia de qui parla o a on s'expressa una mera possibilitat d'anar»

(DECat, IX, 104b43-47). Kerbrat-Orecchioni (1997, p.66) afegeix que els dos verbs s'oposen díticament perquè mostren un moviment d'aproximació/allunyament de l'esfera del parlant.

### 3. *Dixi de temps*

Quan expressem un temps, localitzem un esdeveniment sobre l'eix *abans/després* respecte d'un moment concret pres com a referència, però també s'estructura sobre la dicotomia *ara/no-ara*. El parlant articula el seu discurs a partir de la forma no marcada, implícita, l'*ara* enunciatiu, respecte al qual prenen sentit, retrospectiu o prospectiu, les diverses formes relacionades amb l'*abans* o amb el *després* de l'enunciació.

Com sabem, els elements que actuen com a dítics temporals poden pertànyer a categories diverses: adverbis, locucions adverbials, preposicions i locucions prepositives i sintagmes nominals. També cal que ens referim a les relacions temporals expressades pels temps verbals. En aquest sentit cal esmentar que els temps absoluts, també anomenats *actuals*, són els dítics en sentit estricte perquè s'orienten directament amb el temps de l'enunciació i assenyalen anterioritat (*Has recitat molt bé i tothom ha gaudit molt*), simultaneïtat (*Reciten els textos que van aprendre*) o posterioritat respecte del moment de l'acte de parla (*Recitaré els poemes de Joan Maragall*). Per altra banda, els verbs relatius anomenats *inactuals* són anafòrics perquè s'orienten no pas directament al temps de l'enunciació, sinó respecte a un moment de referència recuperable discursivament i, per tant, assenyalen una relació temporal (anterior, simultània o posterior) a un esdeveniment del discurs (*Va dir que hi aniríem tot el pont*).

Tenint en compte aquestes relacions temporals que acabem d'esmentar, molts autors coincideixen en el fet que cal distingir entre dos conjunts de formes verbals que es caracteritzen per la relació o no relació d'aquestes formes amb l'àmbit de l'enunciació. Tenint en compte els valors exclusivament temporals de les formes verbals, es pot parlar d'un subsistema de formes dítiques i d'un subsistema de formes anafòriques. El valor temporal de les primeres quedarà limitat a partir del moment en què el parlant realitza l'acte de parla; el valor temporal de les segones, a partir d'un altre temps, normalment aparegut en el discurs previ, que funciona com a antecedent.

Per a Coseriu (1981) la distinció entre aquests dos conjunts de formes verbals té a veure amb l'actualitat o la no-actualitat de les formes verbals. Podríem dir que són actuals les formes que pertanyen al camp d'observació de l'emissor perquè està situat a l'àmbit del seu temps o de les seves creences, i no actuals, les que no hi pertanyen. Per a Benveniste la diferència té a veure amb la participació (discurs) o no participació (història) del parlant en el relat. Els dos autors, però, coincideixen en aquesta situació del parlant en el temps i en la participació.

#### ▪ **Consideracions sobre els dítics**

Cal recordar que els dítics són eines que faciliten la comprensió dels discursos si les comparem amb els sintagmes als què substitueixen. Sovint s'elideixen perquè es dedueixen fàcilment pel context o bé perquè coincideixen amb la instància enunciativa (per exemple: *L'alcalde va tenir audiència amb el President de la Generalitat* –d'ara), tot i que sovint poden donar lloc a ambigüitats com podria ser el cas de l'oració: *Al 1937, la meva companya* (la d'abans o la d'ara?), *vivia a Barcelona*).



Tot i aquests beneficis, que són indubtables, també cal fer notar que en certs enunciats es poden produir ambigüitats. Ens referim a aquells casos en què la situació enunciativa no és compartida pels interlocutors. Tenim nombrosos exemples en unitats com *aquí* i *ara* en què signifiquen «aquí, on sóc jo, en el moment en què parlo o escric». En aquests casos, per exemple, els díctics es fan servir en benefici del codificador perquè per a ell són eines econòmiques; ara bé, pel receptor que no els pot interpretar correctament si no és posant-se al lloc de l'emissor, resulten més laborioses d'interpretar que no pas altres unitats significatives. Molt sovint l'enunciador, per tal d'evitar aquests riscos de malentesos entre ell i l'interlocutor, s'identifica amb aquest (adopta el seu punt de vista) i per tant localitza el seu desplaçament en relació amb el seu interlocutor enlloc de localitzar-lo en relació a si mateix.

Pel que fa a la freqüència en la utilització dels díctics, cal veure que aquesta varia d'un parlant a un altre, però també d'un tipus de discurs a un altre i, especialment, segons es tracti d'un missatge oral o escrit. En el primer tipus de missatge, en l'oral, és molt més abundant l'ús dels díctics per la importància del seu arrelament en el sistema jo-aquí-ara.

Cal esmentar que, tenint en compte la idea de Benveniste sobre la subjectivitat enunciativa, sovint els lingüistes s'han hagut d'enfrontar al problema del que podríem anomenar omnipresència del parlant en el missatge perquè sovint s'afirma que tota informació porta implícita el segell de qui l'enuncia. Fins i tot, autors com Todorov o Benveniste han tendit a anomenar *díctics* a tots els fets lingüístics relatius al procés de l'enunciació, arribant a coincidir els límits de les categories díctiques amb els fets enunciatius. En el nostre cas, ens adherim al que suggereix Kerbrat-Orecchioni (1997) sobre el tema quan afirma que prefereix restringir aquesta categoria a les unitats que responen positivament als criteris següents:

- a) Que ens serveixin per posar sobre la taula el paper que juguen els participants en relació a la natura del locutor, al·locutori i del no-enunciador; en relació a la situació espai i temps del locutor i secundàriament de l'al·locutori.
- b) Han de respondre a les necessitats tant dels processos de codificació com de decodificació.

Kerbrat-Orecchioni afegeix que els díctics són un subconjunt de les unitats subjectives que, a la vegada, són un subconjunt de les unitats «enunciatives». Ella admet solament tres categories díctiques: personal, temporal i d'espai. Ara bé, paral·lelament a aquesta restricció, afirma que cal considerar altres maneres, més subtils, en què la subjectivitat lingüística s'inscriu a l'enunciat. Parla, doncs, en termes d'elements afectius, avaluatius, de sistemes de valors o axiològics i de modalització. Aquests termes tenen en comú que expressen una reacció emocional del subjecte que parla davant d'aquell objecte o subjecte que esdevé receptor.

#### ▪ La subjectivitat en les formes verbals

Com acabem d'assenyalar, diversos autors consideren que a més dels díctics i dels modalitzadors, hi ha altres marques que el parlant deixa en l'enunciat i que ens mostren la característica pròpia del llenguatge com és la subjectivitat de la llengua en ús. Una d'aquestes marques és l'ús de formes verbals. Cal assenyalar que l'ús de qualsevol unitat lingüística no s'escapa de ser considerada, fins a cert punt, com a subjectiva. Tot i això, és indubtable que alguns verbs (com per exemple el verb *agradar*) estan més marcats subjectivament que altres.

En el moment de tractar els diferents verbs d'un enunciat, cal considerar:

- a) Qui fa el judici avaluatiu? Pot ser el locutor o bé l'interlocutor.
- b) Què és allò que s'avalua? El procés, i en conseqüència, l'agent o bé l'objecte del procés que pot ser un objecte, un individu o bé un fet expressat a partir d'una proposició subordinada.

D'aquests dos aspectes, des d'un punt de vista enunciatiu ens interessa el primer, és a dir, qui fa el judici avaluatiu. En aquest sentit, Kerbrat-Orecchioni (1997) estructura el conjunt de verbs subjectius tenint en compte dos eixos fonamentals:

1. *La font de l'avaluació*, que és o bé l'agent del procés que fa una valoració del procés (*verbs ocasionalment subjectius*) o bé el subjecte de l'enunciació (*verbs intrínsecament subjectius*).
2. *El judici avaluatiu*, que prové de l'eix *bo/dolent* o bé de l'eix *vertader/fals*. (figura 12)

A la figura 12 veiem els verbs d'opinió que formen part d'aquest punt 2 referit a l'*aprensió intel·lectual* i que serveixen, segons Ducrot, per informar el destinatari sobre les opinions d'un tercer i a la vegada, per indicar el grau de certesa amb què aquest tercer s'adhereix a la seva opinió. De tota manera, considerem que aquests verbs també poden servir al locutor per informar el destinatari sobre les seves opinions. Podríem pensar en l'ús d'aquests verbs en primera persona expressant el grau de certesa de la següent manera: *Em sembla que ... / Penso que... / Estic segur que...* Aquesta subjectivitat en les formes verbals que els participants manifesten en una interacció és important tenir-la en compte com a element que ratifica un posicionament o rol enunciatiu en la conversa.

### JUDICI AVALUATIU

#### A) AVALUACIÓ BO/DOLENT

##### 1. Verbs de sentiment

Expressió disposició favorable o no de l'objecte per part de l'agent:  
*Agradar, apreciar, desitjar, odiar, témer,...*

##### 2. Verbs del dir

Són de sentiment i s'explicita verbalment:  
*Censurar, felicitar, demanar, ordenar,...*

#### B) AVALUACIÓ VERTADER / FALS

\* Impressió perceptiva específica de l'individu

1. **Aprensió perceptiva:** *semblar, tenir la impressió,...*

2. **Aprensió intel·lectual:**

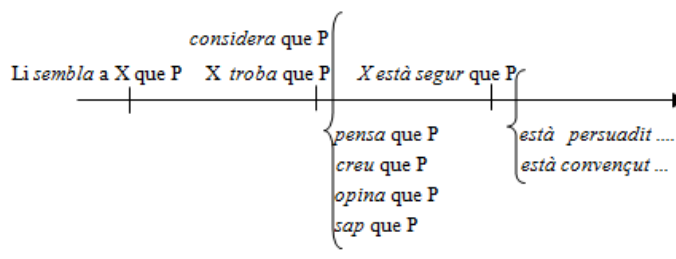


Figura 12

Ducrot, per la seva banda, estructura, a partir de cinc eixos semàntics, les implicacions que genera el verb dins de l'enunciat:

- El verb implica o no un judici personal basat en l'experiència.
- El verb implica o no una experiència de la cosa «en si mateixa».
- El verb implica o no una predicació original.
- El locutor es presenta o no segur de l'opinió expressada en l'enunciat.
- El locutor presenta la seva opinió com el producte d'una reflexió.

▪ **Els connectors pragmàtics en la conversa**

Els connectors pragmàtics són marques enunciatives en la mesura en què mostren els senyals que l'enunciador deixa en el discurs. Aquest tipus de connectors, però, van més allà de ser simplement «pistes» per esdevenir autèntics recursos discursius que ajuden a mantenir la coherència de la conversa. Constitueixen veritables enllaços de connexions enunciatives i marques de l'estructura de la conversa, de la seva progressió coherent.

Dins d'aquests tipus de recursos discursius, seguint Briz i Hidalgo (1998), podem distingir-ne de dos tipus: els *connectors metadiscursius* o d'activitat formulativa i els *connectors argumentatius*.

1. *Connectors metadiscursius o d'activitat formulativa*

La presència d'aquests marcadors a la conversa és fonamental per tal d'assegurar l'ordre i l'organització del discurs. També possibiliten, d'una banda, la successió dels intercanvis tant en situacions lineals com quan es produeixen intercanvis discontinus, imbricats, o creuats; i de l'altra, la resolució de problemes de comprensió i d'interpretació dels enunciats.

Quan un interlocutor els incorpora al discurs s'aconsegueix que es pugui tornar sobre enunciats anteriors, explicar, aclarir, reforçar, reconduir, precisar, demanar un aclariment, etc.

També tenen un valor demarcatiu perquè assenyalen les parts del discurs. En determinats moments, com en el cas de la marca de pauses orals, el seu funcionament el podríem considerar com un recurs de puntuació marca de pauses orals; en altres regula l'inici, la progressió, el tancament dels torns, dels segments i dels episodis de la interacció.

Ara bé, què fa que en un emplaçament concret s'utilitzi un connector o un altre? Aquesta tria ve donada per les característiques de significat lèxic, el seu nivell d'organització jeràrquica, la seva posició dins del sintagma i, un aspecte molt important, el seu entorn prosòdic (característiques d'entonació i accent pròpies del connector). Així, per exemple, el connector *bé* dins de la seva funció metadiscursiva és un reformulador; però els seus valors canvien en funció de la seva posició dins del sintagma i del rang jeràrquic. Quan es troba dins de l'enunciat, aquest connector pot marcar un canvi temàtic i per tant, deixa d'assumir una funció metadiscursiva:

**E1:** *com va anar el concert?*

**E2:** *no va ser gaire interessant | la veritat | Bé anem a fer un volt?*

En altres ocasions pot matisar, concretar en part o totalment allò que s'ha dit en enunciats anteriors (1) o bé reprendre una idea anterior després de fer una apreciació (2):

- (1) **E1:** *què duus a la bossa que pesa tant?*  
**E2:** *és un llibre que parla sobre els connectors que utilitzem | **bé** | els connectors típics de l'oralitat*
- (2) **E1:** *com va anar el concert?*  
**E2:** *uf!! van tocar molt bé però ser molt pesat perquè hi havia un munt de gent que no tenia entrada i llavors van començar a voler saltar les tanques i els serveis de seguretat van començar a córrer:: | **bé** el concert va ser extraordinari, eh?*

Val a dir, però, que en llengua castellana l'expressivitat i els canvis d'entonació del connector *bueno* són molt més diversos que no pas els que trobem en la forma corresponent *bé* del català. Per altra banda, cal assenyalar que sovint en el discurs oral, els catalanoparlants, sobretot si són de l'àrea metropolitana de Barcelona, utilitzen de manera gairebé exclusiva la forma castellana i no pas la corresponent catalana. A la nostra investigació hem pogut constatar que és massiu l'ús de la forma castellana respecte de la catalana per part de gairebé tots els participants.

Quan el connector se situa a l'inici de l'oració, pot adoptar un valor de reformulador argumentatiu de desacord (3), o bé un valor de tancament (4). Aquests exemples també els podem trobar amb l'ús de la locució adverbial *en fi*.

- (3) **E1:** *Com va anar el concert? fantàstic, oi?*  
**E2:** ***bé/en fi** | què vols que et digui, la veritat::*
- (4) **E1:** ***bé, en fi** | s'ha fet una mica tard | oi?*  
**E2:** ***bé, en fi** | doncs ja ens tornarem a veure demà*

## 2. Connectors argumentatius

Aquest tipus de connectors, a diferència dels metadiscursius, són formes de lligam de les clàusules de l'enunciat d'un interlocutor (connectors argumentatius monològics) (5) o bé d'enllaç en els intercanvis (connectors argumentatius dialògics) (6):

- (5) **E1:** *compra xocolata **però** que no sigui de marca blanca, eh?* (restricció semàntica)
- (6) **E1:** *anem a fer un volt?*  
**E2:** ***però** si demà tenim examen* (marca de refutació o desacord)

La taula que figura a continuació mostra d'una manera més clara tot el que hem anat comentat pel que fa als tipus principals de connectors discursius:

Tipus	Funcions discursives	Connectors	Exemples
Connectors meta discursius o d'activitat formulativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Afecten l'ordenació organització del discurs.</li> <li>Organitzen els enunciats internament i entre sí perquè el missatge sigui comprès i ben interpretat.</li> </ul>	Bé, doncs, primer ..., segon, per cert, o sigui, escolta, a veure, total, en fi, etc.]	<ul style="list-style-type: none"> <li>No va ser gaire interessant. <b>Bé</b>, anem a fer un volt? (canvi temàtic)</li> <li>què dius a la bossa que pesa tant?</li> <li>és un llibre que parla sobre els connectors que utilitzem   <b>bé</b>   els connectors típics de l'oralitat (concreció)</li> <li>com va anar el concert?</li> <li>uf!! van tocar molt bé però [...] <b>bé</b> el concert va ser extraordinari, eh? (represa)</li> <li>Com va anar el concert? fantàstic, oi?</li> <li><b>bé/en fi</b> què vols que et digui, la veritat:: (reformulador argumentatiu de desacord)</li> <li><b>bé, en fi</b>   s'ha fet una mica tard   oi?</li> <li><b>bé, en fi</b>   doncs ja ens tornarem a veure demà (valor de tancament)</li> </ul>
Connectors argumentatius	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fan el lligam entre els enunciats d'un mateix parlant. (Connectors argumentatius monològics)</li> <li>Fan el lligam en l'intercanvi entre diferents interlocutors (Connectors argumentatius dialògics)</li> </ul>	Però, o, i, a més, fins i tot, perquè, és que, així, doncs, així que, en conseqüència, tanmateix llavors, etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ves al cinema, <b>però</b> no arribis tard (restricció semàntica)</li> <li>Vaig amb pijama, <b>perquè</b> no em trobo gaire bé (instrucció valorativa)</li> <li>Anem al cinema</li> <li><b>Però</b> no havíem quedat que ens quedariem a casa? (restricció semàntica)</li> <li>Ens cal un ordinador</li> <li><b>Es que</b> no tenim gaires diners ara (instrucció valorativa i desacord)</li> </ul>

Figura 13

Podem considerar que els connectors pragmàtics funcionen com a índexs de la negociació i de la progressió de la conversa. Des del punt de vista intrínsec, aquests connectors tenen unes propietats que els caracteritzen, però a la vegada, n'hi ha d'altres que les adquireixen en funció del seu entorn sintagmàtic, prosòdic i segmental.

▪ **L'ordre i èmfasi de l'enunciat**

*Conceptes de tema i rema. La focalització*

En l'anàlisi dels enunciats, un altre element lingüístic que mostra l'empremta que el parlant deixa al discurs és l'ordre de l'enunciat. La distinció tradicional de la sintaxi entre el subjecte i el predicat sovint resulta insuficient si allò que volem analitzar és com es transmet la informació a través dels enunciats. Així doncs, dins de la cadena verbal, podem distingir entre els conceptes de *tema* i *rema* que descriuen millor l'estructura del enunciats i les relacions que estableixen els seus elements pel que fa a la presentació de la informació. Després, a partir de la pragmàtica, aquests conceptes han tingut una influència cabdal.

Com sabem, els processos de *tematització* i *rematització*, pel fet que esdevenen mecanismes sintàctics que impliquen un canvi d'ordre o desplaçament dels elements d'un enunciat, són dispositius absolutament eficaços que utilitza el parlant per ressaltar i donar una informació concreta. Ara bé, no voldríem passar per alt un altre tipus de mecanisme complementari a aquests dos anteriors que també permet destacar i emfatitzar determinades informacions però sense que se'n modifiqui l'ordre dels elements. Ens referim al procés de *focalització*. En aquest cas també es tracta d'un rastre que deixa l'emissor al seu discurs i que consisteix a marcar, a partir de l'entonació i l'accent, un component de l'enunciat sense canviar-ne l'ordre:

LA MARIA ha obert l'aixeta!

La Maria HA OBERT l'aixeta!

La Maria ha obert L'AIXETA!

Aquesta focalització pot obeir a la voluntat de marcar un contrast, d'emfatitzar un element, o de remarcar un element que potser no ha estat sentit o ben entès. Allò que a nosaltres ens interessa, sobretot, és veure com els infants utilitzen, des del punt de vista illocutori, aquest recurs lingüístic: per expressar la seva opinió i els seus sabers, per convèncer l'altre, per reiterar qüestions identitàries, etc.

Aquests aspectes de *tema*, *rema*, *tematització*, *rematització* i *focalització* ens mostren l'enorme complexitat dels enunciats. Ho veiem en el fet, per exemple, dels enunciats anteriors en què ja no podem dir que el *tema* coincideixi amb la informació coneguda i el *rema* amb la nova. Els mecanismes que hem assenyalat més amunt ens permeten aportar una informació concreta als enunciats. Als exemples anteriors ho podem veure: se'ns diu que és la Maria i no cap altra persona que ha obert l'aixeta; així doncs, la informació coneguda és «algú ha obert l'aixeta» mentre que la informació nova és que aquest «algú» és la Maria.

#### ▪ Les repeticions

Una altra de característiques que apareix en molts enunciats d'una conversa són les repeticions de clàusules, de parts de clàusules o bé de mots concrets, és a dir les alorepeticions. En alguns casos, aquest fenomen es pot donar de forma espontània o bé absolutament conscient.

Les repeticions poden respondre a factors de gestió personal com ara preparar-se per respondre o parlar; en altres situacions comunicatives les repeticions apareixen per gestionar aspectes cognitius: per aconseguir mantenir el tema de la conversa; per confirmar i ratificar allò que ha dit un altre; per adherir-s'hi; per persuadir; per expressar l'enunciat emès, d'una manera gairebé imperceptible, per una altra persona; per relacionar una idea expressada per un locutor amb les dels altres. Ara bé, les repeticions també poden aparèixer en enunciats humorístics. En aquests casos el participant fa broma o en recolza una d'iniciada per un altre interlocutor. L'humor, segons Llobera (1990) és acceptable en situacions en què la jerarquia dels parlants és diferent, fins i tot quan l'humor té una funció de mostrar, a partir de la ironia, la posició de poder del docent i la utilització didàctica de la ironia. A la nostra investigació mirarem si a les dades recollides apareix l'humor en la seva forma d'ironia i si aquesta respon a la utilització didàctica que comenta Llobera.

Totes aquestes consideracions ens porten a afirmar que les repeticions no solament vinculen parts i idees d'un enunciat i entre els enunciats dels participants, sinó que també poden afavorir els vincles entre els locutors de la conversa. Les repeticions poden funcionar amb un objectiu clarament de significat o bé amb finalitats d'àmbit social (Tannen, 1989). En aquest sentit, Tannen considera que les repeticions tenen lloc de forma relativament automàtica i això afavoreix les seves funcions de producció, comprensió, connexió i interacció.

#### 1.4.6. Tipus d'enunciats: pressuposició i sobreentès. Els malentesos

Si tenim en compte la intenció il·locutiva, ens adonem que molt sovint és difícil interpretar l'enunciat que emet un parlant perquè en molts casos quan pronuncia una frase no solament vol dir allò que diu, sinó que també vol dir alguna altra cosa. Val a dir que en la interpretació d'un enunciat és fonamental no únicament allò que es diu explícitament, sinó també tot allò que es comunica de forma implícita, tenint en compte no solament el seu sentit literal. Aquests sobreentesos ens porten a considerar el sentit indirecte dels actes il·locutius que es produeixen quan no hi ha coincidència entre el sentit textual i el sentit del parlant.

Ducrot considera indispensable que dins dels enunciats es faci la distinció entre la pressuposició i el sobreentès, perquè es produeix una diferència clara de naturalesa entre ambdós conceptes. Quan un enunciat en pressuposa un altre també es pot dir que l'inclou, que el conté (Payrató 2003). Les pressuposicions d'un enunciat «segueixen sent afirmades per la negació d'aquest enunciat o per la seva transformació en pregunta» (Ducrot 1968, p.46). Així, a l'enunciat:

a) *L'Anna continua bevent*

Si el transformem en una interrogació a1) *l'Anna continua bevent?* o bé en una negació a2) *no és cert que l'Anna continuï bevent*, ambdós enunciats (a1 i a2) mantenen que l'Anna, abans, bevia. Així, doncs, Ducrot entén l'enunciat a) com una pressuposició

Per altra banda, l'enunciat:

b) *A l'Anna no li desagrada beure*

difícilment pot admetre els enunciats de negació i interrogació. En aquest cas, parlem de sobreentesos. Els enunciats amb sobreentesos tenen sempre un caràcter literal. A l'enunciat b) en què no es fa explícit tot allò que es vol donar a entendre, o bé que nega el contrari d'allò que es vol afirmar, el locutor pot ser titllat de calumniós. Si això es produeix, el locutor sempre es pot ocultar darrere del sentit literal de les paraules i pot responsabilitzar el seu interlocutor de la interpretació. D'aquesta manera, el sobreentès permet afirmar alguna cosa sense dir-la però a la vegada dient-la (en el nostre cas l'afirmació b) no diu explícitament que a l'Anna li agrada beure però ho podem entendre). Ducrot conclou afirmant que:

[...] al introducir una idea en forma de supuesto, actúo como si mi interlocutor y yo mismo no pudiéramos hacer otra cosa que aceptarla. En tanto que lo afirmado es lo que afirmo como locutor, y lo sobrentendido lo que dejo deducir a mi oyente, lo supuesto es lo que presento como si fuera

común a los dos personajes del diálogo, el objeto de una complicidad que liga entre sí a los participantes del acto de comunicación. (Ducrot 1986, p.22)

Les conseqüències que es deriven de l'ús i la diferenciació entre les afirmacions, les pressuposicions i els sobreentesos són importants a tenir en compte en el marc de la interacció i, concretament, en la interacció a l'aula perquè els participants poden «jugar» a traspassar la responsabilitat del contingut de l'enunciat emès a l'interlocutor. Això és així perquè el sobreentès reivindica la possibilitat de no ser present en el propi enunciat, mentre que la pressuposició i allò afirmat es donen com a aportacions pròpies de l'enunciat. Ara bé, com pot l'interlocutor descobrir aquest sobreentès? Els sobreentesos no sorgeixen del sentit literal dels enunciats que els vertebrin, sinó que la distinció entre les pressuposicions (fet de la llengua) i sobreentesos (fet de la parla) i la necessitat de tenir-los en compte és essencial per poder entendre les situacions de polèmica entre individus a partir del llenguatge. És per aquest motiu que podem considerar que no són els enunciats els que mostren pressuposicions, sinó els parlants, perquè les pressuposicions són a la ment de l'enunciador. Allò que està clar és que la llengua, independentment dels usos que se li puguin donar, es presenta fonamentalment com el lloc de debat i en la confrontació de les subjectivitats dels participants.

Bronckart (1985, p.93) afirma que allò que és implícit a l'enunciat (o *sobreentès* del discurs) és a la base de l'enunciació. També parla de la pressuposició com a un tipus d'implícit que és literal, és a dir, contingut en el sentit primer de les unitats. Aquest autor ens posa l'exemple del següent enunciat: *El Pere no ha aconseguit obrir la llauna*, la qual cosa implica que vol obrir-la.

A l'inici d'aquest apartat hem afirmat que molt sovint la intenció il·locutiva és difícil d'interpretar perquè, en molts casos, l'emissió d'un enunciat va més enllà d'allò que es diu literalment. Ara bé, també pot passar, com assenyala Bousquet (1996, p.154), que dos interlocutors es trobin en una situació d'oposició per l'aparició d'un malentès. La producció d'una mala interpretació o simplement una baixa qualitat del so poden ser suficients perquè es pugui donar entre els participants una situació d'aquest tipus.

Quan algú emet un enunciat es pot preguntar si l'altre l'ha entès tenint en compte el sentit il·locutiu que hi havia darrere de les paraules que s'acabaven de dir. Ens podem preguntar: quina és la relació entre la locució o l'acte de composició textual i el seu objectiu d'interacció dialògica? De fet, la intercomprensió suposa un acord dels sistemes de coordenades dels dos participants. Ens podem trobar que la intenció comunicativa del locutor estigui en desacord amb la seva realització o bé que la intenció del locutor coincideixi amb la seva realització, però que el sentit no esdevingui transparent pel receptor. La distorsió entre la producció lingüística del locutor i la recepció del receptor pot donar lloc a un malentès.

Seguint les directrius que assenyala Bousquet (1996), un malentès ve precedit de tres fases:

- *Fase preventiva* en què el receptor fa una demanda directa o indirecta de repetició, de reformulació o d'aclariment que permet una verificació de la comprensió dels interactuants.
- *Presa de consciència del problema* per part d'un dels interlocutors. Un índex pot permetre a un dels participants de la interacció prendre consciència de la diferència de codificació. La detecció del malentès pot ser d'ordre pragmàtic (amb un gest), relacionat amb la



versemblança (coneixements previs), a la contradicció de situació o contextuals de les respostes i, finalment, a la negativa de l'hetero-reformulació.

- *La solució al malentès*, que es manifesta per una seqüència lateral de negociació del sentit. Es pot dur a terme de diferents maneres: a partir del gest, per una reformulació, etc.

En un malentès és molt interessant poder veure qui i què identifica el malentès, quan s'identifica i com s'identifica i es negocia. Un malentès es pot manifestar a partir d'índex verbal o no verbal (d'una expressió concreta, de la no comprensió, per una expressió de perplexitat, sorpresa, etc.)

L'origen dels malentesos pot ser de diferent naturalesa: lingüística, discursiva i sociocultural. La primera fa referència a la no correspondència entre la producció del locutor amb la intenció dialògica; la comprensió discursiva que informa sobre una eventual incapacitat de percebre l'intercanvi lingüístic d'un tema, d'una abstracció; o bé la complexitat d'un tema. L'ambigüïtat juga un paper molt important en el tipus de malentesos que tenen un fonament discursiu. Els malentesos que tenen una base sociocultural es refereixen a aquells malentesos interculturals en què hi ha una diferència de pressupòsits. Sovint els membres d'una cultura no perceben les variacions que afecten les convencions comunicatives que ells creien universals.

Totes aquestes consideracions que hem fet fins ara ens porten a considerar que és indubtable que les teories de l'enunciació han evidenciat que la relació entre locutor i enunciadore és complexa. Ara bé, davant de situacions difícils, els subjectes posen en marxa mecanismes de regulació com ara les pauses, les reformulacions, i els modalitzadors per mantenir l'harmonia. Aquesta complexitat també l'assenyala Cambra (2003) quan afirma que «el subjecte en interacció no solament interpreta les pròpies paraules sinó que anticipa i s'adapta a la interpretació que fa el seu interlocutor». Així, el destinatari també ha de posicionar-se des de la perspectiva del locutor per entendre'l. En definitiva, quan un subjecte emet un enunciat ho fa controlant allò que diu, a la vegada que inclou la interpretació de les paraules de l'altre i per tant comparteix l'esfera de l'altre.

#### **1.4.7. Els contractes interaccionals i les negociacions**

Els participants d'una interacció la construeixen i reformulen contínuament a partir de l'intercanvi que fan d'enunciats, que es basen en qüestions i les diverses respostes que donen els participants. En aquest tipus d'interacció es produeixen el que s'anomena *marques d'atac*, que responen a una presa de posició per part del locutor en el moment essencial (per exemple: *escolti senyora...*). En aquests processos sovint es construeix de forma col·laborativa perquè un enunciadore domina uns aspectes determinats, mentre que un altre és expert en altres.

Kerbrat-Orecchioni (2005) considera que a la interacció hi ha dos aspectes que són fonamentals en la construcció del discurs en interacció. Es refereix a la qüestió dels errors i les reparacions. Segons l'autora, al discurs oral, per la seva naturalesa i característiques, no es pot anul·lar allò que, de forma inadequada s'ha dit i això fa que l'oralitat es caracteritzi perquè hi hagi una presència important d'imprecisions de diferents tipus: d'elocució, de sintaxi, lèxiques, etc. Hi ha autors que les anomenen «accidents de parla» precisament per aquest caràcter inconscient i fortuït del fenomen. Sovint, l'interlocutor els repara

directament (aquest és el típic cas que es produeix a l'aula quan el mestre repara). Segons Goffman, el terme *reparació* es refereix a la progressió del discurs oral en què es fan retocs successius, mentre que Barthes afirma que es tracta d'una «màquina defectuosa que té el risc de bolcar en qualsevol moment» i per tant, la reparació esdevé el procés que permet que el discurs remeti en bon estat. Cal tenir en compte, però, que de vegades aquest fenomen no és fàcilment identificable; en el millor dels casos ens n'adonem perquè es constata una transgressió de la norma gramatical o lèxica, o bé una marca clara de reparació. Amb freqüència, les reparacions s'apliquen a modificacions lexicals en què un o diversos participants interrompen el desenvolupament lineal del discurs per tal de cercar l'orientació dels paradigmes entre un conjunt disponible.

Aquestes errades que atribuïm a la llengua oral es justifiquen per la vacil·lació, el dubte o bé per la dificultat d'elocució. El treball reparador d'aquests tipus d'errades sovint es considera com una activitat solitària en què el locutor intenta trobar l'expressió justa o la construcció correcta. La solitud del locutor durant aquest silenci fa recalcular l'acord entre l'element anafòric amb el seu antecedent i això condueix a la revisió del seu significat. Altres tipus d'errors s'atribueixen al nombre i a la dificultat de les operacions que intervenen en tota la tasca de producció lingüística, que al donar-se en temps real i de forma improvisada, sovint provoca en el locutor situacions de balbuceig.

En un context oral d'interacció la dificultat és especialment important perquè les tasques de producció, de programació i d'interpretació es produeixen de forma simultània, fins i tot a la pròpia producció com succeeix en el cas dels encavalcaments.

Quant al tipus de reparacions, podem distingir entre *heteroreparacions* o *autoreparacions*, que a la vegada poden ser autoiniciades o bé heteroiniciades. Quan parlem d'heteroreparacions ens referim a aquell tipus de reparacions que tenen lloc per part de la parella de la interacció i que conviden a la construcció conjunta del discurs, mentre que les autoreparacions les efectua el propi locutor. Si és el locutor que les inicia, parlem d'autoreparacions autoiniciades, mentre que ens referim a autoreparacions heteroiniciades quan l'activitat reparadora es realitza per algun comportament de l'auditori o, en general, extern al locutor. En aquest cas, el locutor inicia una autoreparació perquè ho indica el comportament de l'auditori o dels altres participants de la interacció (a partir de mirades, de gestos, d'intents d'interrupció, etc.) i que ell mateix duu a terme. Com passa en el cas de les autoreparacions, les heteroreparacions poden ser autoiniciades. En aquest cas l'interlocutor ajuda el locutor, que es troba en una situació de dificultat lingüística que ell mateix indica, i per tant, el locutor d'alguna forma *demana* que l'ajudi a reparar l'error. En aquest sentit, la repetició és un símptoma de recerca d'un mot i de la necessitat d'ajut. Un exemple clar d'aquest tipus de reparacions es dona quan el locutor expressa un enunciat on hi ha una repetició lèxica que indica que no troba la paraula o expressió per acabar l'enunciat. Aquesta situació que acabem d'explicitar la podem reflectir en el següent diàleg:

A: Això és molt, molt...

B: *deplorable*

Aquí veiem com de forma espontània, sense que se l'hi demani explícitament, l'interlocutor ofereix el seu saber per tal de reparar o de completar l'enunciat del locutor. Ara bé, també ens podem trobar amb una heteroreparació heteroiniciada en què A demana a B que el deixi trobar la solució.

És ben sabut que perquè es pugui produir una interacció oral de forma productiva i organitzada, cal que existeixin una sèrie de regles o normes que regulin aquesta situació conversacional. Les regles conversacionals permeten que els participants puguin negociar i reconduir la interacció, perquè una de les particularitats és la de ser coproduïda. La interacció és el resultat d'un incessant treball cooperatiu en què els participants construeixen un tipus de text conjunt. Ara bé, perquè això es pugui produir cal que entre ells hi hagi una sèrie d'acords sobre les regles de joc, que en l'àmbit de l'ensenyament sovint aprenen plegats. En la majoria dels casos, aquests acords s'estableixen de forma espontània. Ara bé, es pot donar que per a la majoria d'ells, les regles siguin poc delimitades i coercitives, o bé que les parts que hi intervenen puguin tenir concepcions diferents d'aquestes regles i que els seus interessos respectius puguin ser divergents. En aquest sentit, es pot arribar a desacords entre els participants sobre un aspecte o un altre del funcionament de l'intercanvi. Si els participants desitgen que la interacció es desenvolupi de forma harmoniosa, hauran de recórrer a un cert nombre de procediments amb l'objectiu de resoldre el desacord; això és el que es coneix com els mecanismes d'ajustament de comportaments mutus, que s'acostuma a anomenar com «negociacions conversacionals».

Kerbrat-Orecchioni (2005) considera *negociació conversacional* tot procés interaccional susceptible d'aparèixer quan es produeix entre els interactuants una discrepància que els concerneix i que pot tenir repercussions en el funcionament de la interacció. La negociació conversacional té com a finalitat resoldre aquesta diferència, o que es pugui dur a terme la conversa sense massa desavinences i així continuar la tasca. Són mecanismes d'ajustament basats en accions recíproques. Aquestes negociacions, que són indispensables per permetre l'elaboració progressiva dels discursos dialogats, poden ser de naturalesa extremadament diversa. Ara bé, tenen sempre per origen la confrontació entre una proposició i una contra-proposició. És doncs l'encadenament qui converteix en proposició efectiva un element conversacional qualsevol: la proposició es constitueix per la contra-proposició que la continua, i és amb la reedició de la proposició que comença veritablement la negociació; és a dir, certs factors poden afavorir la posada en marxa d'un procés negociador.

En aquest sentit, les organitzacions conversacionals tenen la característica de ser a la vegada fortes però flexibles. Això implica que els discursos i les interaccions poden seguir recorreguts alternatius. Són objectes abstractes que es fonamenten i s'orienten en les pràctiques observables. Les regles conversacionals concerneixen les modalitats d'obertura, clausura de les intervencions, el desenvolupament dels tons de paraula, i l'organització global i local dels intercanvis. Les negociacions conversacionals estan emmarcades en un context determinat i segueixen les següents característiques per tal d'esdevenir realment procediments amb finalitat de gestionar el desacord:

- Abasten un grup de negociadors (2 com a mínim) que comprèn les persones directament implicades en el desacord, però que poden ser assistides o ajudades en la seva tasca per un o altres participants externs al debat. En certs casos, aquesta funció és prevista en el guió mateix de la interacció i és descrita com a rol particular: el moderador que funciona, en primer lloc, com a distribuïdor oficial dels torns de paraula, però també com a mediador amb la funció de gestionar els conflictes d'àmbit social. En altres situacions, el paper de mediador sorgeix espontàniament d'entre els diferents participants. Si es tracta de mediar un aspecte relacionat amb el contingut aquest mediador adopta implícitament el títol d'expert.

- Tenen un objecte de negociació que normalment esdevé un tema en concret sobre el que es basa la interacció. Existeix un desacord a partir del qual es vol trobar o arribar a un acord.
- Es produeix una situació inicial on hi ha un desacord, o si més no, un no acord entre els interactuants. Al llarg de la conversa es produeix un procés de negociació en la mesura en què aquesta construcció reposa sobre un principi volgut d'interacció acabada, completa, que es produeix a partir d'un procés de negociació. L'oposició acord/desacord, com veurem més endavant quan comentem les categories d'Alain Rabatel, s'ha de considerar com a gradual; i és a partir del diàleg i la negociació dels diferents punts de vista quan aquestes postures divergents poden generar coneixement. En aquest sentit, la paraula "negociació" crea una nova polisèmia i allarga la llista d'equivalències d'aquest terme en la literatura conversacional; així adopta el valor de «coordinació», «col·laboració», o «co-construcció». Ara bé, des del marc de l'anàlisi del discurs en interacció és preferible preservar el terme de «negociació» en el cas en què s'observa a la vegada conflicte i cooperació i de considerar que cal que hi hagi un desacord inicial; i que els subjectes en litigi manifesten una certa voluntat (real o fictícia) de restaurar l'acord. Aquest desig és fonamental per tal de poder entrar en aquesta lògica de negociació i no caure en el conflicte confessat, reconegut.
- Posen en pràctica els procediments necessaris que constitueixen la negociació pròpiament dita i, d'aquesta forma, intenten resoldre el desacord.
- Determinen un estat final de la negociació que no té perquè coincidir amb la finalització de la interacció, però com a mínim sí del segment considerat. El resultat de la negociació pot recórrer un continu entre l'èxit i el fracàs en què també cal considerar les posicions intermèdies d'aquesta gradació. El resultat favorable o no de la negociació està condicionat per molts aspectes que formen part de la negociació i fan que el resultat, en un moment determinat, pugui fer un gir inesperat que sorprengui fins i tot els mateixos participants.

Com hem assenyalat més amunt, dues de les característiques bàsiques de la negociació són: que ha d'existir un element sobre el que els participants estan en desacord i per altra banda, que hi hagi una voluntat per arribar a un acord o, si més no, a una situació final de continuïtat de la negociació. Davant d'aquest objectiu final, hi ha una forquilla d'opcions que pot anar des de la veritable negociació a la disputa. Ara bé, no sempre és fàcil delimitar aquestes diferents situacions de negociació que es poden donar en una interacció perquè sovint els indicis que permeten la seva diferenciació són poc precisos.

Sigui com sigui, una negociació segueix normalment un esquema general concret. Tota negociació parteix del procés en què el locutor A fa una proposició 1 a un locutor B i aquest respon a aquesta proposició amb una proposició que respon, normalment a una contraproposició. Aquesta negociació es mostra al següent esquema:

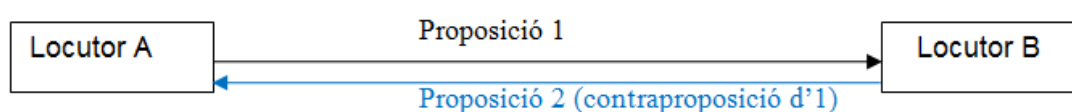


Figura 14

Es pot donar el cas que A no accepti la contraposició de B i que, per tant, es mantingui en la seva posició inicial i tingui lloc una cristallització de desacord que pot esdevenir l'inici d'una negociació que arrencaria amb el tercer torn de paraula. Per altra banda, si A accepta aquesta contraposició (o decideix no fer-ne cas i no pas focalitzar l'atenció sobre les diferències) la negociació és, en certa mesura, ocultada.

Quan observem les característiques de les negociacions podem determinar una sèrie d'aspectes que són compartits per tots o la majoria d'intercanvis, mentre que altres són específics d'un tipus concret. Quan es tracta de negociacions comercials o diplomàtiques comparteixen un tipus de context i caràcter més o menys institucional, mentre que altres estan emmarcades en contextos més familiars. Les primeres tenen un objectiu extern (vendre una mercaderia, resoldre un conflicte polític, etc.) que orienta i determina la major part de les activitats dutes a terme pels participants al llarg de tota la interacció. Ara bé, totes les negociacions conversacionals subministren els ingredients que són l'essència mateixa de la conversa i que esdevenen tots, en qualsevol cas, negociables. Ens referim al guió general de l'intercanvi, a l'alternança de torns de paraula, als temes tractats, als signes que es fan servir, al valor semàntic i pragmàtic dels intercanvis, a les opinions expressades, al moment del tancament o a la relació interpersonal. Tenint en compte la diversitat d'aquests factors de la negociació, es fa evident la gran complexitat que implica la gestió i negociació en el cor de la interacció.

Quant a l'extensió i la durada de les negociacions, val a dir que poden variar considerablement; la finalitat i l'objectiu són precisament portar a bon port aquesta negociació i per tant, la seva durada variarà en funció de la necessitat d'acord que sigui menester. Les negociacions poden sorgir en qualsevol moment del desenvolupament de l'intercanvi. Ara bé, és en la fase inicial que la densitat d'aquests mecanismes d'ajustament és més forta. Això respon al fet que es tracta d'explicitar els diferents punts de vista dels participants i per tant allò que cal aconseguir és la definició de la situació. En diverses situacions interactives aquest moment d'obertura és particularment decisiu, ja que pot definir un context de situació més o menys propens a la negociació.

Pel que fa a l'explicitació de les negociacions, podem veure que a la interacció sovint no es negocia a partir de proposicions explícites que emeten els locutors, sinó que s'utilitzen mecanismes que donin a entendre la negociació però de forma implícita. Aquest seria el cas de la negociació de la distància social-afectiva amb la parella d'interacció. Un locutor podria formular una proposició explícita per demanar a l'altre si accepta ser tutejat: A: «ens podem tutejar?». Ara bé, de forma implícita el locutor A podria emetre discretament un "tu", esperant que l'altre adopti un comportament simètric o bé mostri la seva oposició. En aquest cas, el locutor A negocia de forma implícita la demanda que vol fer a B. Sovint, aquestes negociacions de caràcter implícit no generen una resposta d'oposició del locutor B vers la proposta del locutor A.

Si ens referim als mecanismes pels quals una negociació pot tenir èxit, podem destacar que la solució d'èxit pot ser a) *per entesa*: en aquest cas la solució no implica ni guanys ni modificar les posicions de partida; mútuament s'acosten per acordar i treballar sobre "un terreny d'entesa", b) *per adhesió espontània*: en aquest cas un dels dos participants, per pròpia voluntat, s'afegeix a la posició de l'altre. Així doncs, l'èxit depèn d'un dels dos negociadors que es troba en la posició base de l'intercanvi en relació amb els altres. Ara bé, si considerem que una negociació no té èxit quan no es produeix un acord,

podem parlar dels casos en què les concessions d'un són rebutjades per l'altre, o bé, quan cadascú continua obstinadament sobre les seves posicions de partida.

Fins aquí hem parlat de les negociacions en termes generals, però quan fem referència a la interacció a l'aula precisarem molt més aquests processos de negociació de punts de vista diferents que es donen en situacions escolars. Posteriorment veurem quin és el paper o papers que adopten aquests interlocutors en la interacció, que és un dels objectius d'aquesta recerca.

#### **1.4.8. La polifonia i la distribució dels rols dels participants**

Les aportacions de Bajtín pel que fa a la polifonia enunciativa i la importància que ell atribueix a l'enunciat són clau en l'assumpció dels rols per part dels participants. L'enunciat manifesta la intencionalitat comunicativa del subjecte enunciator i l'actitud que aquest adopta sobre el tema; a la vegada que a través de l'enunciat el subjecte emissor orienta el tipus de reacció o de resposta que pretén suscitar a l'interlocutor destinatari. És indubtable, com ens fan saber autors com Bajtín, Ducrot o Rabatel i com hem comentat més amunt, que dins d'un enunciat hi ha altres enunciats, altres discursos que l'enunciat «respon» amb un grau d'adhesió diversa –des de la crítica, la paròdia, la resposta irònica, etc.; o bé de la imitació, la citació o la reformulació.

Pel que fa al concepte de rol en un context de polifonia enunciativa, Vion (1992, p.35) suggereix que jugar un rol implica la gestió de dues posicions simètriques i Nussbaum (1999b) afegeix que en el cas de la interacció entre alumnes sovint implica una complementarietat de papers enunciatius. Ara bé, no hem de perdre de vista que sovint aquestes relacions no es basen en una situació de partida simètrica o complementària; en ocasions es produeixen situacions asimètriques i de jerarquització que també són clau en el desenvolupament de la interacció. A diferència del concepte d'estatus, el concepte de rol implica una sèrie de comportaments preestablerts però que poden ser modificats i ratificats pels participants. El que ens interessa observar especialment en aquesta recerca són precisament els rols que s'assumeixen en una situació de conversa en què les posicions no es mantenen fixes, que varien perquè es produeixen en una situació interactiva i que tenen a veure amb una funció determinada com ara convèncer, aconsellar, seduir, mediar, etc. Aquests rols tenen sentit en la mesura que responen a una mirada concreta respecte del que ha dit l'altre. Tenint en compte aquesta naturalesa no prefixada dels papers que assumeixen els participants en una interacció, podem parlar de relacions de rols més que no pas de rols fixats o determinats.

El concepte de rol dels participants és a la base de la descripció que fa Rabatel (2004) quan parla de les postures enunciatives. En un inici, Vion (1992) ja parlava del coenunciador com aquell subjecte que té un rol de locutor o de destinatari i que es troba a la vegada en una situació de productor i d'interpret de missatges que s'intercanvien. També afegeix que aquest missatge contínuament s'interpreta i reinterpreta perquè el mateix locutor controla que allò que està comunicant és, veritablement, el que vol comunicar. El locutor esdevé productor d'una paraula que ha d'interpretar doblement: per una banda perquè ha de verificar l'adequació de la seva producció al seu sistema de referències i per l'altra, perquè ha de fer un esforç per imaginar la interpretació que en farà el seu interlocutor. En la coenunciació es donen dos processos que poden semblar aparentment contradictoris; l'autoadaptació i l'adaptació a l'altre. En

paraules del semiòleg i filòsof Roland Barthes, «l'homme parlant parle l'écoute qu'il imagine à sa propre parole» (citada a Vion (1992)).

A partir de la idea de coenunciadors de Vion, Rabatel, com veurem amb més detall a l'apartat dedicat al paradigma de recerca, concreta el concepte i considera que el o els coenunciadors són aquells participants que són capaços de construir i compartir un enunciat emès. L'enunciat co-construït és assumit tant per l'enunciador com per l'altre o altres locutors. En aquest sentit, Rabatel coincideix amb Vion quan afirma que el destinatari és a la vegada qui comprèn el contingut i les intencions del locutor, qui assimila el contingut al propi sistema de referències. En la mesura en què aquests sistemes de referències pertanyen a subjectes diferents, la integració requereix sovint la reformulació d'aquestes referències. La comprensió i la interpretació passen per una reformulació. En aquest moment estem parlant d'una intercomprensió que exigeix un joc de reformulacions i d'adaptacions successives. Vion afegeix que en aquest sentit podem parlar d'una co-construcció progressiva de la referència o, en termes de Roulet, de negociació.

En aquest treball ens referim als rols dels participants des d'aquesta vessant polifònica i, més concretament, de l'assumpció del papers enunciatius dels alumnes en situacions d'interacció; però també ens interessa veure si aquesta distribució de papers té una implicació directa o no en l'adquisició de rols de gestió didàctica, social o identitària entre els participants.

## 1. 5. La interacció a l'aula

When children learn language, they are not simply engaging in one kind learning among many: rather, they are learning the foundation of learning itself. The distinctive characteristic of human learning is that it is a process of making meaning – a semiotic process, and the prototypical form of human semiotic is language.

Halliday (1993, p.93)

Al primer apartat d'aquest capítol ens hem centrat en el concepte d'*interacció* en general per tal de disposar d'un marc de comprensió del concepte. En aquest segon focalitzarem l'atenció en el llenguatge a l'aula com a element fonamental de la interacció, per després atendre els aspectes del marc interactiu a les aules.

El llenguatge, sens dubte, és l'element que vehicula i vertebrava les interaccions orals i és per això que, necessàriament, quan parlem d'interacció hem de parlar del llenguatge a l'aula i del llenguatge en tots els àmbits d'aprenentatge. En aquest sentit la llengua és un medi que fem servir amb propòsits socials, un mitjà per influir en els altres i solament després es converteix en un mitjà per influir en un mateix.

### 1.5.1. El llenguatge a l'aula

Els primers anys de vida, el nen construeix el sistema lingüístic a partir de les converses que estableix amb les persones que configuren la seva comunitat més immediata. A l'inici, com comenta Vygotsky, (1995, p.114), la paraula pel nen és una propietat i no pas el símbol d'un objecte; capta primer l'estructura externa d'una paraula-objecte que la seva estructura simbòlica interna.

La parla i el pensament, com comenta l'autor moscovita, passen per diferents estadis fins que arriben a la parla interna i silenciosa. En aquest punt hi ha una constant interacció entre les operacions externes i internes (Vygotsky 1995, p.110). La parla interna i silenciosa es desenvolupa a partir d'una lenta acumulació de canvis funcionals i estructurals. Així, les estructures de parla que domina el nen esdevenen les estructures bàsiques del seu pensament. Des d'aquest punt de vista, Vygotsky considera que el desenvolupament del pensament està determinat pel llenguatge, és a dir, pels instruments lingüístics del pensament i per l'experiència sociocultural del nen. I encara afegeix que en el desenvolupament de l'infant existeix un període prelingüístic del pensament i un període preintel·lectual de la parla. La connexió sorgeix, canvia i creix en el curs de l'evolució del pensament i de la parla.

Halliday (1993), per la seva banda, no estava tan interessat en teoritzar sobre el pensament perquè considerava que fer-ho significava creuar la línia divisòria i entrar en l'àmbit d'allò considerat com intraorgànic. En aquest sentit, el lingüista anglès considerava que en el llenguatge el que constitueix un acte de significat és la combinació d'allò que és experimental amb allò que és interpersonal; per tant, un acte de significat és a la vegada acció i reflexió. Quan Halliday emprava aquests dos termes, vol fer èmfasi sobre les dues dimensions principals del significat en la interacció lingüística.

Wells (2001, p. 25-26) afirma que les recerques de Vygotsky i Halliday coincidien en el fet que ambdós van estudiar el llenguatge humà des d'una perspectiva ontogènica i per tant tenint en compte l'estudi del desenvolupament del llenguatge durant la vida d'un individu. Ara bé, segons Wells (2001), els objectius finals de les recerques d'ambdós investigadors no coincidien. Mentre que per Vygotsky l'objectiu final era trobar una explicació del funcionament mental individual, per Halliday consistia a estudiar la naturalesa i l'organització del llenguatge com a recurs per a la vida en societat de l'ésser humà. Així doncs, en Halliday apareix una orientació essencialment social i funcional. En aquest sentit, el seu objectiu és explicar què poden voler dir les persones quan es comuniquen i com fan servir els seus recursos per a fer-ho; i això en qualsevol comunitat cultural i lingüística.

Tant Vygotsky com Halliday consideren el llenguatge com una invenció humana que s'utilitza com a mitjà per aconseguir els objectius de la vida en societat. El primer autor concebia ja el llenguatge com un mediador de l'activitat social perquè permet que els participants planifiquin, coordinin i revisin les seves accions a partir de la parla; però el llenguatge també esdevé mediador de les activitats internes associades al discurs de la parla interna. Les seves recerques es centaven, principalment, en aquest tipus de parla i en com aquesta se situava en els orígens de la parla social. Els estudis de Halliday, per la seva banda, omplien aquest espai de la llengua en relació amb la cultura. Per a ell, el llenguatge funciona per al nen petit, tant en la reflexió com en l'acció; en tant que pensament que l'ajuda a reflexionar sobre el món i sobre ell mateix, però també pel que fa a la manera d'actuar vers el món, perquè pot fer que a través del llenguatge pugui obtenir l'ajut que necessita (Halliday 2004, p.5).

Quan l'infant arriba a l'escola aprèn que els participants són diversos i que el llenguatge no solament el necessita com fins ara per a cobrir les seves necessitats més immediates, sinó que esdevé l'eix vertebrador de totes les relacions amb els altres. Amb el llenguatge aprendrà, entre moltes altres coses, a conèixer els altres, a negociar, a escoltar, a argumentar, a tenir informació de la realitat tant propera com llunyana; en definitiva, a relacionar-se amb els altres i amb l'entorn. En aquesta etapa l'infant s'adona que el llenguatge passa de ser un conjunt de recursos a un conjunt de normes que operen sobre les coses. De tota



manera, una de les idees que considera Halliday és que el discurs és una forma d'acció: qualsevol que digui alguna cosa, estarà fent alguna cosa i per tant es produeix una parla social.

Tenint en compte aquests aspectes, podem concloure que les diferències entre Vygotsky i Halliday, quant a la seva visió entre el llenguatge i el pensament, no són tan marcades com podríem pensar en un primer moment. De fet, les diverses maneres d'explicar aquesta relació són el resultat d'una forma diferent de veure les funcions mediadores que du a terme el llenguatge en l'activitat humana. Vygotsky, com a psicòleg que enfoca la seva recerca en l'activitat intraorgànica, fa servir els constructes de «pensament» i «concepte» i utilitza com a instrument el significat de les paraules. Per la seva banda Halliday, com a lingüista social, fa especial atenció a la conducta lingüística i a la seva funció en la vida en comunitat; ara bé, també assenyala que el llenguatge és la condició essencial del coneixement i el procés pel qual l'experiència passa a esdevenir saber.

#### ▪ Principals aportacions teòriques sobre el llenguatge a l'aula

Recentment s'ha escrit força i de manera aprofundida sobre la importància de l'oralitat i de l'oralitat en el procés d'aprenentatge a l'escola, tot i que fins fa no gaire temps, hi ha hagut una desatenció sobre aquest tema, sobretot pel que fa al tractament de les habilitats i sabers referits a l'expressió i comprensió orals. Aquesta inatenció no respon solament a la tradicional preponderància de l'escrit per sobre de l'oral, sinó també a la dificultat de sistematització dels seus trets i aspectes més rellevants i a la desconexió per part dels docents d'aquesta tipologia; tant pel que fa a la seva caracterització com a les dificultats d'observació que suposa la seva immediatesa. Cal afegir també que la poca tradició en aquest àmbit, sobretot al nostre país, i l'escassetat de recursos i de metodologies han comportat una falta de formació dels docents pel que fa al tractament de l'oralitat en tots els seus aspectes.

És per això que cal parar atenció a les aportacions que fan els diferents autors i els diversos camps del saber sobre el tema del llenguatge i de la cognició per tal de poder entendre i posteriorment explicar què passa a les aules quan els alumnes treballen de manera conjunta, però també amb el docent.

En aquest sentit, les aportacions d'autors com Vygotsky, Halliday, Lemke o Wells entre d'altres, han tingut una repercussió cabdal en el món de l'educació. Des dels currículums s'ha produït un canvi en l'ensenyament lingüístic pel que fa als plantejaments i a les finalitats, però també en la concreció dels objectius i dels continguts. Al llarg de les darreres dècades s'ha evidenciat que al currículum la descripció lingüística únicament és possible fer-la quan considerem el conjunt d'elements socials i culturals que configuren l'ús lingüístic.

Tusón i Vera (2008, p.12) quan parlen de les aportacions fetes des de l'anàlisi del discurs afirmen:

La principal aportació d'aquesta disciplina a la pràctica educativa és la seva capacitat per imprimir-li una nova direcció vers objectius i aprenentatges més vinculats a les necessitats comunicatives i d'aquesta manera promoure el canvi de l'enfocament des del sistema cap a l'acte comunicatiu contextualitzat. Aquesta disciplina posa l'èmfasi en el discurs com unitat de l'ús lingüístic.

Ara bé, aquesta aposta per l'enfocament comunicatiu no significa que s'hagi d'excloure definitivament el treball basat en continguts més tradicionals de l'ensenyament lingüístic (unitats oracionals, lèxic,...), sinó que allò que s'intenta és que es produeixi un canvi d'enfocament en què es tingui en compte la funció que

aquests elements desenvolupen en els aprenentatges comunicatius. Es tracta que els discents descobreixin de quina manera les diferents disciplines de la lingüística (sintaxi, semàntica, prosòdia), però també dels elements paraverbals o no verbals, col·laboren en la producció i reproducció de situacions socials i de la vida quotidiana que poden ser analitzats; en altres paraules, crear una consciència crítica del discurs en els alumnes a partir de l'anàlisi lingüística dels seus elements. I en aquest sentit és fonamental l'estudi de l'ordre de les paraules, del seu significat i pronúncia o de la seva aplicació en contextos determinats.

A partir d'aquest marc teòric general, anem a veure a continuació com s'utilitza el llenguatge a l'aula i quines característiques el constitueixen.

En el context d'aula, quan els diferents agents (mestre i alumnes) interactuen, saben que a priori ja existeixen uns acords tàcits, unes intencions, unes emocions, unes expectatives, uns desitjos i que el llenguatge actua sobre aquests aspectes. Allò que diu el professor no ho tria solament pel que fa als objectius didàctics que es proposa, sinó en funció també d'allò que considera que els alumnes ja saben i que no és necessari expressar explícitament. En aquest sentit s'està sol·licitant al nen que actuï, que col·labori per aprendre, per construir el significat a partir d'allò que ja és conegut i que es dona per suposat, però també a partir dels nous aspectes que explicita el docent.

De tota manera, molt sovint aquesta demanda que fa l'adult vers l'alumne o alumnes s'ha limitat, i massa sovint encara es limita, a l'estructura d'intercanvi tripartida de Lemke (1985-1990) anomenada «diàleg triàdic» (IRA).

Iniciació per part del professor  $\Rightarrow$  Resposta per part de l'alumne  $\Rightarrow$  Avaluació per part del professor

Figura 15

Sovint, i prenent un terme llatí, s'ha anomenat a aquest tipus d'interacció *elicitació* perquè significa, precisament, *treure o provocar*, és a dir, incitar a l'acció verbal. Nussbaum (1999b) assenyala que en aquest tipus d'interacció el contracte de comunicació dona al docent el paper de gestor de la paraula i dels temes, mentre que els alumnes adopten un paper secundari que consisteix a verbalitzar la resposta esperada pel professor o deixar-s'hi conduir. Es tracta d'una relació interactiva basada en una situació d'asimetria de rols (Nussbaum i Tusón 1996).

En contextos d'investigació anglòfons han considerat que en aquest sistema d'intercanvi conegut amb les sigles (IRF: Initiation, Response, Follow-up) la tercera fase, la d'avaluació, esdevé una fase de *seguiment* o de retroalimentació a la resposta de l'alumne. Aquest tipus d'estructura respon aproximadament al setanta per cent de tot el discurs que es produeix a les aules; i s'ha constatat que en alguns grups de primària és el tipus de conversa predominant en el docent, fins i tot quan parla de forma individual amb els alumnes (Wells 2001, p.179).

Els diferents autors tenen opinions divergents quan s'intenta valorar els efectes cognitius d'aquest model des d'un punt de vista interactiu. Sinclair i Coulthard (1975) i Cazden (1988) ja apuntaven que aquests

tipus d'intercanvis impliquen l'aparició de tres torns de paraula; és a dir, d'un parell adjacent i un torn més, la qual cosa no enriqueix significativament la interacció. Afegien que es donen simplement perquè és el model bàsic d'interacció a l'aula i que si el docent no en coneix d'altres, és el que utilitza a la seva pràctica diària. Per altra banda, altres autors com Mercer (1997) justifiquen el seu ús a partir de l'afirmació que aquest model permet «supervisar el coneixement i la comprensió dels alumnes» i «guiar-los en el seu aprenentatge», tot i que en altres estudis Mercer també considera que en la interacció «el mestre fa massa preguntes» que no són productives (Mercer 2002 i 2005). En l'àmbit de la interacció virtual entre docent i alumnes, Giordan (2003) considera que l'estructura IRA es modifica en aquest tipus d'intercanvis i que propicia una participació molt més propera de l'estudiant i que respon més a les necessitats dels alumnes del que ho feia l'estructura IRA convencional. Altres autors, però, com Wood (citada a Wells 2001) adopten una postura molt més crítica i afirmen que el docent sovint fa preguntes, les respostes de les quals ja coneix i que amb aquesta estructura manté una conversa controladora i no pas de construcció de coneixement. En aquest sentit, el mateix Lemke afirma que l'estructura IRA sovint s'utilitza a l'aula per una creença errònia que estimula la participació dels discents.

En qualsevol cas, en força investigacions es continua utilitzant l'estructura IRA amb diverses finalitats, gairebé sempre per indicar les seves limitacions educatives i per expressar que esdevé una manera d'ensenyar significativament millorable. Ara bé, encara que el model IRA respongui a un estil d'ensenyament directiu en què es pretengui el control del diàleg a l'aula, de vegades aquest intent falla perquè els mateixos alumnes poden utilitzar diverses estratègies que contrarestin el domini d'aquest marc i així negociar el seu paper en el discurs escolar. Sigui com sigui, les relacions a l'aula són complexes i el llenguatge és el punt de partida que ens ajuda a poder-les entendre, i en aquest sentit, el conflicte és una característica de les interaccions en general i de les interaccions en contextos d'aprenentatge en particular. Així doncs, la realitat del fet comunicatiu no es pot considerar ni s'hauria de considerar solament en termes simples de pregunta del professor, resposta de l'alumne i avaluació per part del docent. La comunicació, i més concretament la interacció a l'escola i a l'aula, va molt més enllà de l'esquema reduccionista que acabem de mostrar i implica un joc de forces per part de tots els participants, que es podria representar a partir de la imatge d'un tapís teixit en diferents colors, gruixos i llanes i en què cada nus es connecta amb qualsevol altre. La importància rau, però, en el fet que si un fil o més es trenquen o es tallen, el tapís s'acaba desfent i per tant la comunicació ja no es produeix. Perquè aquest tapís estigui ben travat és indubtable que el llenguatge esdevé la seva base. El llenguatge ens serveix, no solament com a eina per transmetre pensaments i informació, sinó com allò que permet que passin coses a l'aula. I en aquest sentit, el llenguatge, i més concretament la paraula en interacció, té un paper cabdal en la construcció de significats, no solament culturals sinó també emotius i afectius; esdevé una acció compartida.

Des del punt de vista cognitiu, és evident que l'alumne no s'apropia directament dels coneixements de l'adult sinó que és ell mateix qui construeix els significats. En aquest sentit, el llenguatge del docent i dels altres participants en la interacció esdevindrà la guia a partir de la qual els discents podran construir aquests significats propis de la seva cultura, que els permetran entendre el món, sentir, parlar i ajustar-se als altres de la manera més apropiada i profitosa possible.

El llenguatge es constitueix com el mitjà de regulació dels aprenentatges i dels elements que el configuren: la interacció educativa, la negociació de significats i la valoració. Des d'aquesta perspectiva, entenem que aprendre pressuposa, en primer lloc, construir coneixement a partir dels coneixements previs que hom té i del contrast d'aquests amb les opinions dels altres i dels nous coneixements. En segon lloc, aprendre també suposa construir criteris sobre la validesa d'aquest coneixement i finalment, implica també apropiari-se d'un llenguatge per expressar-ho. Aquests aspectes els podem sintetitzar en el següent esquema:

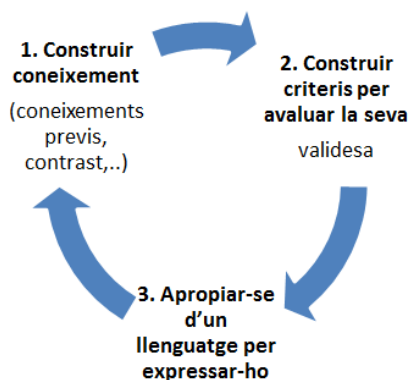


Figura 16

D'aquestes apreciacions es desprèn que la qualitat i l'eficàcia dels processos d'ensenyar i aprendre es relacionen directament amb l'ús del llenguatge, i per tant, en la mesura que els alumnes dominen aquest ús del llenguatge el procés d'aprenentatge també en surt enfortit.

A l'aula aquest llenguatge té una finalitat ambivalent de comunicar per aprendre a comunicar. Així doncs, a la propietat del llenguatge com a mediador per expressar el pensament i els sabers, cal afegir que els alumnes a través del llenguatge aprenen a comunicar-se. Això explica perquè els participants interrompen el discurs propi per qüestionar-lo, expressar els seus dubtes, o bé explicar-lo. Sovint fan referència a altres discursos que ja s'han produït, o bé n'anticipen de nous que encara no s'han produït; formulen i reformulen. Aquests processos metalingüístics afegeixen encara més complexitat, però a la vegada més riquesa, al fet comunicatiu a l'aula.

El responsable principal d'aquesta enunciació tan complexa, d'aquesta utilització gens simple del llenguatge és el desdoblament dels rols específics. Aquest desdoblament encara es fa més present a les classes de llengua. En aquest sentit ens podem preguntar com els alumnes, sobretot en edats primerenques, que no tenen un domini important del llenguatge poden arribar a entendre i a participar de tot aquest procés. Sovint els alumnes ja coneixen les normes del joc metalingüístic en la seva primera llengua i les poden aplicar a una segona o tercera. Aquesta capacitat apresada a l'àmbit escolar passa a formar part dels sabers compartits amb la resta dels companys i els discentos en tenen consciència i fins i tot, de vegades s'encarreguen de fer-los explícits al docent. El resultat d'aquest procés és l'encaix entre el discurs i el metadiscurs a l'aula.

No hi ha dubte, com acabem d'assenyalar, que per als éssers humans el llenguatge és una eina per aprendre a comunicar-se, però també esdevé una eina psicològica important perquè la utilitzem per donar

sentit a l'experiència i a partir d'aquesta utilitat ens presentem a nosaltres mateixos, ens adonem dels nostres pensaments i també els comuniquem als altres. Ara bé, com va fer notar Mercer (1997), el llenguatge a l'aula també té una dimensió social i cultural fonamental des del moment que utilitzem el llenguatge per compartir l'experiència, i per tant per donar-li sentit de forma col·lectiva i conjunta.

Des d'aquesta perspectiva, el llenguatge neix en l'àmbit individual i, més concretament, de l'experiència personal per esdevenir coneixement social i cultural compartits. El llenguatge no solament adquireix una funció psicològica i metalingüística sinó també cultural de comunicació. Aquestes funcions estan absolutament relacionades perquè el llenguatge és una eina cognitiva important per configurar la nostra pròpia identitat personal però també la nostra realitat sociocultural i educativa.

Seria inadequat, però, reduir el llenguatge a simple eina perquè una eina normalment no fa canviar cap procés. Certament, el llenguatge ens permet entrar en relació amb les coses, descriure-les; però també va més enllà perquè, com hem apuntat anteriorment, fa que passin coses; és un fer per part d'algú que involucra i que té una intencionalitat; en el nostre cas, una intencionalitat didàctica.

Des d'aquesta perspectiva, una anàlisi que expliqui els processos d'ensenyament-aprenentatge i de com es construeix el coneixement a l'aula ha de ser una anàlisi a l'entorn de la utilització del llenguatge en les relacions professor-alumnes i entre els alumnes, com una activitat compartida i cooperativa. Si el llenguatge serveix per pensar, per comunicar i per compartir, podem pensar que les interaccions entre els alumnes i també amb el docent són tipus d'episodis socials comuns que tenen a la base el llenguatge com a principal mitjà de transmissió cultural.

L'escola té, entre altres, la funció de traspasar una part del coneixement constituït en una societat determinada. En aquest sentit, Edwards i Mercer (1987) consideren que el llenguatge i el discurs «són els vehicles essencials de l'aprenentatge entès aquest com un procés de construcció social», de comprensions entre el professor i alumnes i els alumnes entre sí en què el participant més expert guia l'altre vers una participació activa i creativa de la seva cultura. Des d'aquesta perspectiva es demana als nens que trobin espais comuns d'entesa, que busquin significats col·lectius a partir d'activitats de negociació que, evidentment, impliquin la cessió d'interessos per una i altra banda.

L'aula és un espai ric de relacions socials entre alumnes i entre els alumnes i el docent, que permet un escenari d'un joc continu de papers en què els alumnes reconstrueixen els sabers propis de la nostra cultura i recreen situacions en què es constaten i es mediatitzen els sentiments, afectes, creences i valors que ens són propis. Aquesta reconstrucció de sabers té lloc a partir de les pràctiques educatives a l'aula.

Moltes de les investigacions que s'han realitzat al voltant del llenguatge a l'aula sovint han fet referència a aquest com a instrument que serveix per al traspàs de coneixement o d'informació del docent cap al discent; en canvi hi ha poques recerques relacionades amb els discursos també de tipus relacional, és a dir, afectius però que afecten la totalitat de la interacció. Això ens fa pensar que cal ampliar aquest marc més enllà de l'esdeveniment lingüístic per recollir el context, des de totes i cadascuna de les vessants, en què s'ha produït el fet lingüístic. Des de l'aula, sovint veiem que la consideració del context és cabdal per entendre com els nens aprenen. Moltes vegades és el context el que determina que l'aprenentatge sigui significatiu o no per part dels alumnes.

Fins aquí hem parlat de les aportacions que han fet els diferents autors sobre el llenguatge i més concretament sobre el llenguatge i aprenentatge. Ara bé, ens sembla d'extremada importància la reflexió que fa Wells sobre les necessitats que investigadors i docents tenim en aquest àmbit quan diu:

[...] Una teoría exhaustiva del aprendizaje basada en el lenguaje no sólo debe explicar cómo se aprende el lenguaje y cómo se aprende el conocimiento cultural por medio del lenguaje. También debe mostrar cómo surge este conocimiento de las actividades colaborativas prácticas e intelectuales y cómo a su vez, media en las acciones y operaciones por medio de las cuales se llevan a cabo estas actividades, a la luz de las condiciones y exigencias que rigen en unas situaciones concretas. Por último, esta teoría debería explicar cómo se produce el cambio, tanto el cambio en el desarrollo individual como el cambio social y cultural, mediante la interiorización y la posterior exteriorización medida lingüísticamente por parte del individuo, de los objetivos y los procesos de acción e interacción en el curso de estas actividades.

(Wells 2001, p.67-68)

#### ▪ El llenguatge en l'aprenentatge significatiu i la construcció del coneixement

La construcció del coneixement l'hem de considerar dins del marc del constructivisme que parteix de la consideració de l'escola com un lloc on es reelabora l'experiència personal; on es construeix, s'organitza i s'estructura el coneixement de forma que sigui útil per tal de poder interpretar i organitzar les dades que ens arriben de l'exterior. Des d'aquesta perspectiva es considera l'escola com un espai que facilita la socialització dels individus.

A partir de l'ús del llenguatge ens apropiem del món extern, ens fem una representació i el comprem. En l'àmbit de l'aula, el llenguatge, com comenta Santibañez (2003) és el mitjà interactiu que permet que els membres més competents ajudin els que no ho són tant a utilitzar aquest llenguatge de la manera més adequada. Ara bé, també aprenem a partir de la interacció amb els iguals. Del que acabem de dir se'n desprèn que en qualsevol activitat social d'aula, el llenguatge és imprescindible per comunicar i compartir objectius, però també és fonamental com a element regulador; perquè pot dirigir i acompanyar l'acció, perquè pot ajudar a fer conscient del procés que s'ha donat, a explicitar-lo, analitzar-lo i valorar-lo. El llenguatge del docent sovint compleix una funció reguladora i de guiatge, tot i que aquesta funció també s'assoleix quan els companys treballen en col·laboració i no necessàriament amb la presència constant del docent i sobretot en un context d'aprenentatge significatiu, entenent per context i aprenentatge significatiu el procés de construcció de significats com element principal en el procés d'ensenyar i aprendre. I aquesta construcció de significats té el llenguatge com a mediador principal. Aprenem quan som capaços d'atribuir significat a allò que estem aprenent. Evidentment, i la tradició educativa ens en dóna nombrosos exemples, també podem aprendre continguts de forma memorística sense atribuir cap tipus de significat a allò que aprenem. Som capaços de repetir-los, d'utilitzar-los mecànicament però sense que esdevinguin significatius. En el procés de construcció de coneixement, cal també una fixació dels continguts; ara bé, quan parlem de memorització en un context d'aprenentatge significatiu ens referim a una memorització comprensiva i contextualitzada. Perquè aquest contingut esdevingui significatiu, la memorització ha d'anar acompanyada necessàriament de la seva ubicació en una xarxa àmplia de significats. Ser capaços d'atribuir significat implica poder establir relacions substantives entre allò que s'està aprenent amb allò que ja se sap. En la mesura en què s'és més capaç d'establir relacions riques i complexes, els significats també ho seran.

En termes de Piaget, podem considerar que construïm significats quan integrem o assimilem el nou material d'aprenentatge als esquemes que ja teníem de la comprensió de la realitat. D'aquí es desprèn que en aquest procés cal disposar dels esquemes d'acció necessaris, però també dels coneixements previs adquirits. Quan relacionem allò que sabem amb el que estem aprenent, els esquemes d'acció i de coneixement s'amplien i adquireixen noves possibilitats per a aprenentatges futurs. En la mesura en què el docent contribueix a ampliar aquesta xarxa de significats, ajuda a incrementar també la capacitat de l'aprenent per establir noves relacions en situacions futures d'aprenentatge, a la vegada que l'aprenentatge adquireix un valor funcional que pot ser utilitzat per a generar nous significats.

Per altra banda, cal tenir en compte que aquest marc d'aprenentatge necessita unes condicions de partida perquè es faci efectiu; per tant, cal veure quines són aquestes condicions necessàries perquè es produeixi un aprenentatge significatiu. En primer lloc, cal que el contingut tingui un significat per ell mateix i per tant, que estigui estructurat; però també que el pugui posar en relació amb els coneixements que ja disposa l'aprenent, que el pugui inserir dins de les xarxes de significat que ell ja té. En segon lloc, cal tenir en compte l'actitud de l'alumne. Quan l'aprenent té una actitud favorable per aprendre significativament serà capaç d'establir múltiples i variades relacions entre allò que sap amb el que està aprenent. De forma inversa, quan es produeix una actitud poc favorable l'alumne memoritza i simplement intenta retenir allò que és nou. En aquest cas, la simple memorització comporta un procés més còmode i de menor implicació que no pas l'aprenentatge significatiu, que necessita d'una construcció del coneixement a partir de recerques concretes i de l'establiment de relacions significatives entre allò que és nou i el que ja coneix. Perquè tingui lloc aquest tipus d'aprenentatge són clau la motivació intrínseca de l'alumne per aprendre significativament i també l'habilitat per part del docent i dels adults que estan en contacte amb l'aprenent per despertar i incrementar aquesta motivació.

En aquest procés d'aprenentatge el paper del llenguatge per construir coneixement és cabdal. Piaget parlava, com hem anunciat més amunt, de la construcció de sabers en termes d'assimilació de nou material a partir de la integració d'aquest en els esquemes mentals que ja tenim; mentre que Vygotsky considerava que un bon procés d'aprenentatge precedeix el desenvolupament de l'alumne. Ho definia a partir del conegut concepte de *Zona de Desenvolupament Proper (ZDP)*, o distància entre el nivell de resolució d'una tasca que l'alumne pot assolir quan actua de forma individual, sense el suport de ningú, i el nivell que pot aconseguir amb l'ajut d'algú més competent (sovint el mestre). Aquest ajut o procés, que Jerome Bruner va anomenar *procés de bastida*, es caracteritza per la implicació dels subjectes en el procés d'aprenentatge dels quals són propers.

En aquest sentit el docent o el subjecte més expert va cedint responsabilitats a l'alumne a partir d'un recolzament que es vertebrava a partir del diàleg. D'aquesta manera, l'alumne dona sentit a una tasca difícil a partir de la verbalització del procés. Sens dubte, el llenguatge ocupa el lloc central en la creació de les ZDP en la mesura en què és l'instrument fonamental a través del qual els participants exposen, contrasten i modifiquen els seus esquemes de coneixement i les representacions que tenen sobre allò de què s'està conversant. Per altra banda, aquesta forma d'aprenentatge comporta que es presenti la figura del «principiant» i de l'«expert» com a participants actius de la construcció del coneixement. I aquest procés de bastida es realitza a partir del llenguatge. Gràcies a l'ajut dels altres, es poden desencadenar els processos de construcció, modificació i assimilació dels esquemes de coneixement que definia Piaget.

L'actualització de la ZDP per part d'autors com Méndez i Lacasta (1995), Mercer (2001), o Edwards (1988) té sentit en la mesura en què afegeixen a aquesta zona de desenvolupament proper de Vygotsky la noció d'interacció no solament del professor sinó també amb els iguals. En aquest sentit, tant els alumnes com el professor construeixen el coneixement i s'abandona així la idea que qui aprèn és un subjecte passiu, i qui ensenya no aprèn. En aquest nou context tots aprenen construint representacions contrastades i molt sovint, encara que no sempre, necessàriament compartides. Els participants d'aquestes situacions d'interacció s'apropien i fan seves aquestes noves formes d'apropar-se a la realitat. En aquest sentit, un tipus de model que seguiria aquestes directrius seria el que proposa Bàrbara Rogoff (1993) de les *comunitats d'aprenentatge* en què es contempla el paper dels adults com a element que recolza l'aprenentatge, més que no pas el de controlador de les interaccions. Els participants treballen junts i accepten diferents rols i graus de responsabilitat. En aquest sentit, Rogoff considera que l'aprenentatge cognitiu és aquell en què els alumnes participen en una activitat intel·lectual cultural significativa. Afegeix que s'aprèn en la mesura en què els alumnes, conjuntament amb el docent, elaboren la bastida actual necessària que en un futur els ajudarà a poder actuar pel seu compte. Segons Mercer, el trasllat de la responsabilitat de la tasca als estudiants ha de ser un dels objectius de l'ensenyament.

També des de la visió constructivista de l'aprenentatge es posa èmfasi en aquesta ZDP en interacció entre els participants de la conversa i en com el llenguatge és el vehicle en la construcció del coneixement. A partir de les interaccions, tant els docents com els alumnes transformen conjuntament les idees i les estructures de participació al grup. El discurs es constitueix en dos plans: el primer fa referència a allò de què es parla i en aquest sentit, els integrants de la interacció parteixen d'uns sistemes de representacions, de creences que es van modificant i canviant en la mesura en què avança la conversa i la mateixa conversa fa que es produeixin aportacions mútues. El segon pla en què es constitueix el discurs dóna compte de les negociacions explícites de les normes socials que, tot i que es donen per fetes, s'originen al llarg de la conversa.

En les actualitzacions del concepte Vygotskyà de la ZDP, cal destacar les aportacions de Neil Mercer (2001, p.181) quan afirma que està més interessat per comprendre la qualitat del binomi ensenyament-aprenentatge com a procés *intermental* o d'*interpensament* a partir de l'ús del llenguatge, que no pas en aspectes d'avaluació dels alumnes. Afegeix que perquè un docent ensenyi i un alumne aprengui, cal fer servir la conversa i l'activitat conjunta per crear un espai de comunicació compartit, anomenada *zona de desenvolupament intermental (ZDI)* sobre la base contextual dels seus coneixements i dels seus objectius comuns. L'autor afirma que aquesta zona intermental es reconstitueix constantment a mesura que avança el diàleg; el docent i el discent negocien el desenvolupament de l'activitat en què estan participant. Si aquesta zona es manté amb èxit, l'ensenyant pot ajudar l'estudiant a ser capaç d'operar just més enllà de les seves capacitats actuals i consolidar aquesta experiència en forma d'una nova capacitat o comprensió. Ara bé, si el diàleg no permet que el pensament estigui en harmonia, la ZDI s'esvaeix. Mercer destaca que és important observar, no solament els progressos que fan els alumnes sinó també com aquests i els docents utilitzen el llenguatge i altres formes de comunicació dels ensenyants i els estudiants per crear una ZDI durant l'activitat. Precisament, aquest és un dels aspectes que considerem fonamentals en la nostra recerca.



Si hi ha un fet que caracteritza el llenguatge a l'aula és que a la conversa l'essencial no és el protagonisme personal dels participants sinó la capacitat de construir coneixement compartit. Per poder-ho fer, com hem comentat anteriorment, la tasca del docent és fonamental perquè sovint les idees dels alumnes romanen, ja que cadascú parteix d'unes creences que sovint costa de replantejar i modificar i és aquí on l'acció del mestre és molt important. Allò que precisament esdevé singular en la comunicació és considerar que els alumnes puguin tenir idees contradictòries, com també passa amb els adults. En l'aprenentatge, per tant, s'ha d'entendre que els alumnes convisquin i siguin capaços de treballar amb idees diferents i que, de vegades, els portin a canviar les seves. Aquí rau l'essència de l'aprenentatge: es construeix en la mesura en què es posen en contacte diferents punts de vista que fan replantejar, contrastar i modificar, si és el cas, creences i representacions prèvies que tenen els participants.

#### ▪ **El llenguatge humorístic i les funcions de relació**

En aquest capítol, quan hem parlat dels contractes interaccionals i de les negociacions, ja hem apuntat que tot procés de negociació sovint comporta el contrast de punts de vista divergents que fa necessari que els interlocutors posin en joc les seves habilitats també relacionals per tal de poder gestionar la conversa. Els processos que tenen lloc són diversos i el llenguatge humorístic pot esdevenir un mitjà per aconseguir, entre altres, la funció de cohesió de grup. Barrio i Fernández Solís (2010) assenyalen que el llenguatge humorístic compleix també altres funcions com ara:

- *Funció motivadora.* L'humor i la rialla poden aconseguir despertar l'interès i l'apassionament del discurs de l'interlocutor.
- *Funció de distensió.* Els participants poden utilitzar l'humor i el riure com a forma de distensió davant de situacions imprevistes o conflictives.
- *Funció d'amistat.* L'humor facilita una interacció fluïda entre els diferents interlocutors i estimula les relacions de cooperació.
- *Funció de diversió.* La rialla i el sentit de l'humor contribueixen a crear un clima d'alegria i de proximitat entre els membres que participen en una interacció.
- *Funció agressiva.* El sentit de l'humor i la rialla també poden ofendre l'altre. Aquests elements poden estar expressats explícitament o bé dur-los implícits.
- *Funció defensiva.* La defensa davant de l'altre també es pot dur a terme a partir del riure, el sarcasme i el to burlesc.
- *Funció intel·lectual.* És una funció poc present en l'àmbit educatiu i en canvi pot contribuir a desenvolupar els processos cognitius.
- *Funció creativa.* L'humor ajuda a establir noves connexions, estimula el pensament divergent i és un dels elements que caracteritza el perfil del subjecte creatiu.
- *Funció pedagògica.* La rialla i l'humor poden ajudar a agilitzar els processos d'ensenyament i aprenentatge que es donen a l'aula.

- *Funció transformadora.* La rialla i el sentit de l'humor són agents que intervenen en els processos de creació perquè predisposen els subjectes vers una nova realitat.

Caldrà veure si al corpus de dades de què disposem a la nostra investigació apareixen enunciats en què siguin presents l'humor i identificar en quines situacions i postures enunciatives emergeixen i quines finalitats hi ha al darrere.

### 1.5.2. Interacció i gèneres discursius

En el cas de la nostra investigació, proposem als alumnes que construeixin un discurs comú a partir de dos gèneres textuais diferents com són el discurs científic i el narratiu. És per aquest motiu que hem cregut convenient dedicar aquest apartat a considerar algunes de les característiques que constitueixen aquests gèneres discursius.

Des de la nostra investigació ens interessen les afirmacions que a l'any 1979 Bajtín va fer quan parlava dels enunciats i del problema dels gèneres discursius. Considerava que la riquesa i la seva diversitat són infinites perquè la varietat de la realitat humana és inesgotable i que cada esfera d'aquesta activitat comporta un repertori de gèneres del discurs que es diferencien i amplifiquen a mesura que es desenvolupa i es fa més complexa l'esfera.

Jean-Michel Adam (2001a, p.16) afegia que a la varietat sincrònica que apuntava Bajtín, cal incorporar la varietat diacrònica perquè els gèneres evolucionen i poden desaparèixer. Aquest lingüista considerava que els gèneres discursius es caracteritzen perquè són *reguladors* dels enunciats que pronuncien els subjectes; *imprescindibles* en la producció i recepció oral o escrita i *prototípics*, és a dir, definibles en termes. També apuntava a la necessitat de concebre el text com una estructura formada per *seqüències*, terme que permet abordar l'heterogeneïtat composicional del text. En aquest sentit, la seqüència, unitat constituent del text, està formada per unitats de proposicions (macro-proposicions), constituïdes per *n* proposicions. Adams sintetitzava aquests conceptes a partir del següent esquema:

[# T # [Séquence(s) [macro-propositions [proposition(s)]]]]

(Adams, 2001b, p.30)

Figura 17

En aquest sentit, les proposicions són els components d'una unitat superior, la macro-proposició que esdevé la unitat constituent de la seqüència, a la vegada que aquesta ho és del text. Adams considerava que les seqüències elementals són les seqüències prototípiques següents: *narratives*, *descriptives*, *argumentatives*, *explicatives* i *dialogals*.

Jorba (1998), a partir de les aportacions textuais d'Adams que acabem d'exposar, parla d'habilitats cognitivolingüístiques; és a dir d'aquelles habilitats cognitives que cal activar per produir les diferents seqüències que constituïran els textos (descriptius, narratius, explicatius, argumentatius o instructius).

Inclou en aquesta categoria les habilitats de descriure, definir, resumir, justificar, explicar, argumentar i demostrar. Val a dir que, tot i que són habilitats transversals, es concreten de manera diferent en cadascuna de les àrees curriculars (Jorba 1998, p.39).

La figura que apareix a continuació il·lustra les relacions que Jorba considera necessàries d'activació i reclam mutu que es produeixen entre les habilitats cognitives i els tipus discursos orals o escrits.

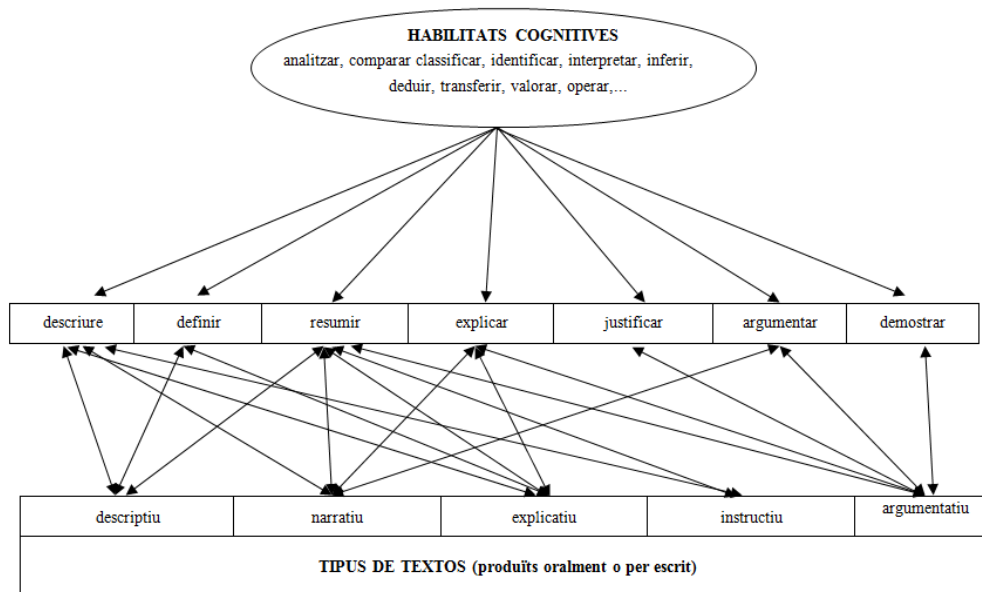


Figura 18

Jorba (1998, p.40)

Jorba considera que un subjecte és capaç de produir discursos orals o escrits en la mesura que activa les habilitats cognitivolingüístiques que acabem de senyalar. En aquest sentit, ens sembla molt pertinent el recull que l'autor fa de les diferents aportacions d'altres investigadors com ara Adams, Garcia-Debanç, Duval, Veslin o Charoles en la concreció d'aquestes habilitats bàsiques.

<i>Narrar</i>	<i>Descriure</i>	<i>Definir</i>	<i>Explicar</i>	<i>Argumentar</i>	<i>Demostrar</i>
Inscriure uns fets en una successió, a la vegada, temporal i causal. (J.M. ADAM)	Ordenar, distribuir, situar en un espai. (J.M. ADAM)  Citar esdeveniments sense establir relacions explícites entre ells. (J. VESLIN)  Representar objectes o fets amb paraules, dibuixos o d'altres sistemes de signes. (M. LÓPEZ)	Expressar les característiques essencials, necessàries i suficients d'un concepte perquè sigui el que és i no una altra cosa. (M. LÓPEZ)	Donar raons o arguments perquè sigui comprensible un fet, un fenomen, un esdeveniment, etc. (R. DUVAL)  Modificar un estat de coneixement presentant raonaments a partir de fets pertinents que responguin a un «per què?» o a un «com?» (C. G.-DEBANC)  Fer comprendre alguna cosa, modificar un estat de coneixement dels altres, en particular quan es tracta d'una relació causal. (M.J. BOREL)	Convèncer, fer compartir un sistema de valors, una opinió. (C. G.-DEBANC)  Donar raons que siguin acceptables, és a dir, que siguin pertinents al contingut i fortes o capaces de resistir els contraarguments. (R. DUVAL)  Produir un discurs destinat a modificar o a reforçar la disposició favorable d'una persona a una tesi o conclusió. (M. CHAROLLES)	Provar la validesa d'un resultat mitjançant un raonament de tipus deductiu que segueix les exigències d'una disciplina concreta. (C.G.-DEBANC)  Donar raons que siguin acceptables i vàlides. Els enunciats han de quedar fora de tot dubte. (R. DUVAL)

Figura 19

Jorba (1998, p.50)

El lector s'adonarà que en aquest quadre no figuren les habilitats de justificar i resumir que Jorba mostra a la figura 18; mentre que en aquella no apareix l'habilitat de narrar que sí veiem en aquesta darrera figura.

A l'apartat destinat a l'anàlisi de dades, veurem com els alumnes utilitzen aquestes habilitats, tant a les sessions en què el discurs predominant és el científic, com quan els alumnes narren.

És evident que els diferents discursos compleixen unes funcions concretes (funció científica, narrativa, etc.) i funcionen a partir d'unes condicions que creen gèneres específics, és a dir, uns tipus temàtics i estilístics d'enunciats determinats i relativament estables. Bajtín considerava que l'estil està indissolublement vinculat a determinades unitats temàtiques i composicionals.

En el cas de la nostra investigació, es proposa als alumnes una tasca de construcció d'un discurs comú a partir de dos gèneres textuais diferents. Per una banda, els discents han de realitzar una feina que té com a punt de partida el discurs que prové de la ciència (donar resposta a un repte cognitiu); mentre que per l'altra, han de construir un text narratiu, i més concretament, un conte de ciència. És indiscutible que el denominador comú de les dues tasques és el discurs científic. Ara bé, mentre que a la primera ells l'elaboren, a la segona el discurs científic esdevé un punt de partida per construir el text narratiu.

Atès que els participants treballen per crear un discurs oral compartit, val a dir que el denominador comú del nostre corpus és l'acte comunicatiu, tant si es tracta de sessions en què l'eix esdevé el text científic, com si és el narratiu. És indubtable que la comunicació té un paper central en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Situats en aquest punt, ens sembla pertinent fer referència, encara que no sigui de manera exhaustiva, a les característiques que constitueixen els dos gèneres textuais que apareixen al nostre corpus de dades com són el narratiu i el científic. Ens interessa destacar quines són les característiques fonamentals que vertebrèn el discurs científic per poder analitzar com els participants fan ciència a través del llenguatge; però també cal veure quins són els elements constitutius del gènere narratiu.

Ens sembla significatiu i pertinent que des de la didàctica de les ciències i més concretament Lemke (1997, p.11) als seus estudis, es referís a *parlar ciència* i no pas a *parlar sobre ciència*. Segons aquest autor, el terme fa referència a un llenguatge social especialitzat que ell elevava, pràcticament, a la categoria de llengua. Lemke concretava que el domini d'una disciplina, com ara la científica, és en gran mesura el domini de les seves formes especialitzades d'utilització del llenguatge. En el llenguatge de la ciència es produeix l'establiment de relacions específiques entre significats científics i com aquestes s'integren en patrons temàtics. El llenguatge de la ciència ha propiciat certes preferències gramaticals com ara la veu passiva, l'ús de substantius abstractes en lloc de verbs, el predomini de verbs de relació abstracta (*haver, ser, representar...*), però també un conjunt d'estructures d'activitat com ara el diàleg triàdic, preguntes i respostes, etc.

Com hem assenyalat en diversos moments d'aquest treball, és innegable que el llenguatge és l'instrument mediador per excel·lència de l'aprenentatge. En el procés d'aprendre ciència i d'aprendre a parlar sobre ciència es posen en joc una sèrie d'habilitats relacionades totes elles amb la llengua i vertebrades a partir d'ella: quan «fem» ciència s'exposen idees, s'articulen discursos escrits que es ponderen i s'avaluen també per altres. En aquest sentit, l'activitat científica és una activitat lingüística. Una de les primeres finalitats de l'ensenyament és que els alumnes siguin capaços de comunicar les seves idees i coneixements oralment i per escrit, de forma entenedora per a ells mateixos i per als qui els escolten o llegeixen (Izquierdo i Sanmartí, 2003). Però a la vegada que la llengua és l'instrument per «comunicar» ciència, també ho és per aprendre-la. En aquest sentit, un docent que no és pròpiament de l'àrea de llengües podria no pensar en termes de *professor de llengües*, probablement perquè concep la llengua en termes d'ús, mentre que és inqüestionable, com dèiem, que allò que també i sobretot està ensenyant és aquest ús i més concretament l'ús en un àmbit determinat en el qual ell n'és expert. Aquests processos d'adquisició de llenguatge i de construcció de coneixement a partir del llenguatge es duen a terme de forma indissociable.

Diversos autors (Lemke, 1997; Sanmartí 2003, Cazden 1988) consideren que el llenguatge de la ciència té un context i un marc propis que són els de la cultura científica. En aquest sentit, el llenguatge científic s'ha d'aprendre perquè és el propi de la ciència. En l'àmbit escolar, els alumnes utilitzen el llenguatge científic per «fer» coses i «pensar» sobre les coses i sobre els fenòmens i en aquest sentit el llenguatge esdevé l'expressió de l'experiència i del pensament. Els discents, a través del llenguatge, es fan preguntes i pensen respostes que sovint són creatives i que de vegades no responen als canons tradicionals de la ciència.

Des de la Didàctica de les ciències experimentals (Sanmartí 2003) es parla dels tres pilars d'aprenentatge: «fer, pensar i parlar/escriure» al voltant dels conceptes que tinguin significat pels alumnes. Les preguntes que es generen i que els alumnes generen creen espais a l'aula per poder parlar sobre ciència. I parlar esdevé explicar, contrastar, consensuar, argumentar, decidir, etc. i en darrer terme, pensar sobre allò que ens envolta.

Quan els alumnes parlen sobre ciència ho fan a partir de la seva experiència i aquesta també els servirà per anar construint el model científic. En aquesta parla sovintegen metàfores, analogies o comparacions i en les argumentacions que construeixen apareixen fonaments persuasius i especulatius. Es produeix una evolució paral·lela de les seves idees (coneixement científic) i de l'ús del llenguatge per expressar-les. En

aquest sentit, és fonamental una gestió de la classe centrada en el discurs dialògic experimental i teòric per tal que els alumnes puguin fer l'evolució que acabem de comentar.

El discurs dialògic es pot iniciar a partir de la resolució d'enigmes, i darrere d'un enigma hi ha una bona pregunta que és suggeridora i que connecta amb els interessos dels alumnes (Izquierdo 2003). La resposta no es coneix però poden entreveure que es pot arribar a respondre-la.

En el cas de la nostra investigació, a cada petit grup se'ls va proposar un repte, és a dir, una situació que els estimulés a pensar, a investigar i a expressar coneixement. En aquest sentit, podem connectar la nostra idea de «repte» amb la d'«enigma» que s'utilitza des de la didàctica de les ciències. El terme d'enigma porta implícit el sentit d'allò amagat que cal i que es vol descobrir, o endevinar. El repte, per la seva banda, implica un estímul per resoldre una situació determinada que a la vegada comporta una descoberta.

Sanmartí (2003) comenta que quan els alumnes donen resposta a l'enigma s'adonen que aquesta resposta porta implícita una història que sempre té uns protagonistes (entitats de tipus molt diferents: àtoms, l'aigua, ...). Aquests protagonistes, per la seva banda, connecten un conjunt de fets que impliquen unes conseqüències que són degudes a la naturalesa dels protagonistes i als fets. En aquest sentit, i des de la nostra recerca, proposàvem als alumnes una segona tasca que consistia a construir un text narratiu (un conte) que tingués un fil argumental de base científica. Així doncs, aquests «protagonistes», que en el text científic eren entitats que responien a unes lleis científiques contrastades, al conte dels alumnes esdevenen autèntics personatges de ficció, sovint personificats. Sanmartí afirma que allò que poden compartir les *històries de ciències* amb els *contes de ciència* que elaboren els alumnes és que ambdós tipus d'històries connecten un conjunt de fets (en el primer cas els fets són reals i en els contes poden ser ficticis o basats en fets reals) i que les conseqüències, com comentava l'autora, són degudes a la naturalesa dels protagonistes i als fets.

Quan als alumnes de la nostra investigació se'ls proposa elaborar un conte de ciència, l'estructura del text que han de crear és diferent a la que apliquen en el cas del text científic en què implica donar resposta a un repte cognitiu. En el cas de l'elaboració del conte, els participants parteixen d'unes característiques pròpies del text narratiu com són les parts de la narració, l'elecció del punt de vista de la narració (la perspectiva, els personatges, etc.), l'estructura, els elements metalingüístics i discursius, etc.

En el cas de l'elaboració d'un conte de ciència, cal afegir que els alumnes han de crear una situació fictícia (el propi conte) en què hi hagi un conjunt de fets científics reals o basats en fets reals. A la nostra recerca veurem com els alumnes segueixen aquest procés a partir de l'anàlisi dels enunciats que emeten al llarg de la interacció quan elaboren el conte de ciència. Ens sembla d'especial interès constatar com en aquest text narratiu els alumnes utilitzen les habilitats més pròpies del discurs de la ciència (descriure, argumentar i justificar), per mostrar el conjunt d'elements científics que apareixen al seu conte, però dins d'una estructura narrativa que implica les habilitats de narrar, descriure, explicar, etc.

### 1.5.3. Formulació de preguntes

Dediquem un apartat d'aquest capítol a parlar de la formulació de preguntes. Per una banda, perquè esdevenen el punt de partida de la tasca de petit grup (ens referim als reptes que es plantejaren als alumnes), i per l'altra, perquè gestionen la interacció des d'un punt de vista cognitiu, didàctic i identitari.

L'enunciat interrogatiu apareix en contextos diferents i usos diversos. Un exemple el tenim en els títols d'alguns llibres en què els autors utilitzen el format interrogatiu com a eina per a captar l'atenció del lector, per interpel·lar-lo i que el dugui a llegir el llibre. Les preguntes provoquen el lector perquè aquestes plantegen interrogants reals que interessin a la persona que té el llibre a les mans. Des d'una perspectiva d'aprenentatge veurem que les preguntes pertinents també són aquelles que es fa el subjecte perquè té un interès cognitiu concret que vol resoldre.

A les aules, sovint el mestre esdevé el motor, el subjecte que provoca i estimula el procés d'aprenentatge dels alumnes. Perquè aquest motor esdevingui l'energia del procés, el docent sovint utilitza eines que ho provoquin. Una d'aquestes eines és la formulació de preguntes.

Ara bé, voldríem tractar, no solament les qüestions que formula el docent, sinó i sobretot, les que es plantegen els alumnes en la situació de treball en petit grup. A l'any 1983, Sinclair i Coulthard, a la seva obra *Towards an analysis of discourse*, afirmaven «en moltes aules, els alumnes rarament formulen preguntes i quan ho fan, normalment són del tipus “puc posar la data?”, “puc anar al lavabo?” El més usual és que els alumnes reclamin al docent la presa de paraula» (Sinclair i Coulthard, 1983, p.26). Sortosament, i després de tres dècades, sembla que les coses han canviat, o si més no, que en el món educatiu hi ha la consciència de la necessitat de cedir la paraula als alumnes; i sobretot d'estimular el plantejament, per part dels discents, de preguntes, reptes i qüestions.

A l'aula podem distingir entre dos tipus d'oracions interrogatives; per una banda les que els participants es formulen de manera conscient per tal d'activar els coneixements, per crear coneixement o bé perquè sorgeix la necessitat d'una resposta a una qüestió que interessa, i per l'altra les que sorgeixen de manera més espontània i que responen a una finalitat de gestió de la conversa, o bé de gestió social o identitària.

És per això, que en el discurs en general i en el d'aula en particular, el fet que apareguin estructures que des de la lingüística es tipifiquen com interrogatives, no implica, necessàriament, que siguin preguntes destinades a sol·licitar informació determinada per tal de construir aprenentatge, sinó que poden ser demandes, suggeriments, etc. En el nostre estudi ens interessa analitzar les oracions que segueixen una estructura interrogativa des d'aquests dos punts de vista, és a dir, pel que fa al seu ús pragmàtic, però també des de l'àmbit de la cognició i més concretament en la formulació de preguntes.

- **Àmbit lingüístic**

Des de la lingüística, Payrató (2002) comenta que la diversitat de les oracions interrogatives combinada amb un grau de variació notable respecte a factors dialectals i funcionals complica molt considerablement la descripció d'aquest tipus d'enunciats.

Els gramàtics consideren que aquest tipus d'oracions es classifiquen segons siguin totals o absolutes (la pregunta es fa sobre tot l'enunciat) o parcials (ho fan sobre un constituent en particular). Cal considerar, però, que la casuística d'aquest tipus d'oracions és bastant diversa i que no es circumscriu solament en aquests dos tipus d'oracions. Al costat d'aquests dos grans grups trobem tot un seguit d'altres classes o subclasses que presenten trets gramaticals particulars que ens són especialment útils en la nostra investigació. Aquestes són:

- Les interrogatives retòriques (*Quants anys més caldrà esperar la pau?*)
- Les interrogatives indirectes (*Em pregunto qui ho ha fet*)
- Les interrogatives confirmatòries, en què l'enunciador pressuposa com a probablement cert o fals un determinat contingut preposicional i demana al destinatari que li conformi la suposició (*Ho has fet tu, oi?*)
- Les interrogatives reiteratives o interrogatives *eco*, que es caracteritzen perquè es refereixen a una informació que s'acaba de presentar en el discurs (*ha dit que què?*)

Pel que fa a les preguntes dins del discurs, els enunciats responen a una estructura i característiques generals. El discurs ens mostra allò que els participants locutors diuen. Aquest «dir» pot ser la resposta a una pregunta o formulació que faci el docent o un altre company, però no sempre és així. Com veurem a l'apartat de l'anàlisi de dades, quan els alumnes coneixen la tasca que han de fer i comencen a treballar conjuntament sovint ho fan a partir de la construcció d'enunciats sense que, necessàriament, hi hagi una pregunta o qüestió prèvia al darrere que hagin de respondre.

El Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans assenyala que una pregunta és «l'acció de demanar a una persona informació sobre alguna cosa que es desitja saber, un aclariment, la solució d'algun dubte». En aquest sentit una pregunta real suposa una persona real, és a dir una persona que es qüestioni alguna cosa perquè expressa el desig de saber. Solament aquest desig de saber el mou a continuar fent la pregunta o preguntes per tal d'esbrinar la resposta adequada.

En aquest sentit, de vegades una expressió, tot i que és identificada com una interrogació, no respon a les característiques d'una pregunta real (Tsui, 1992). Es mostra amb aparença d'interrogació des del punt de vista formal (signe gràfic o prosòdic) i de vegades a partir de la seva formulació s'espera una resposta o bé una acció verbal per part de la persona a la que va adreçada (per exemple a la frase: *pots callar?*). En aquest cas el terme «pregunta» pot considerar-se com a categoria sintàctica, mentre que en altres casos esdevé una categoria discursiva.



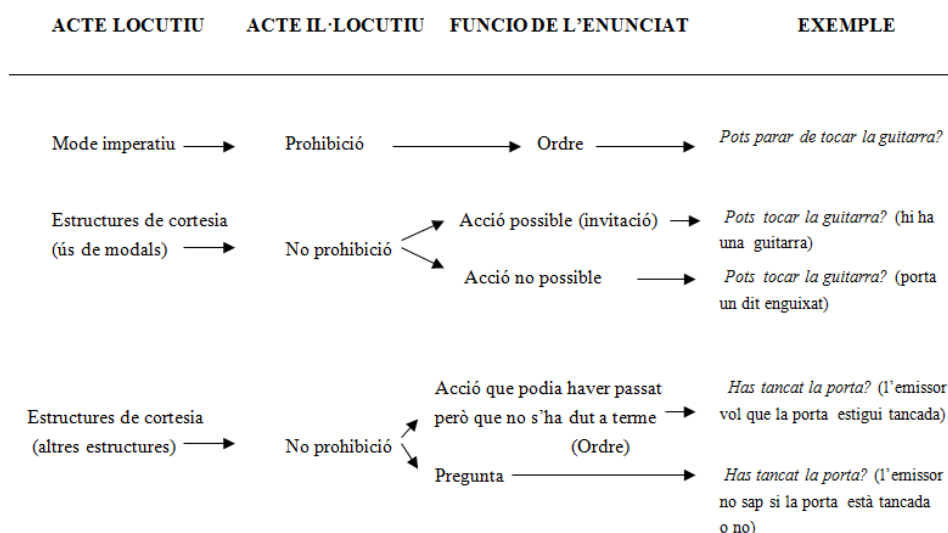


Figura 20

La lingüista Amy Tsui afegeix que aquests aspectes que acabem de comentar ens expliquen per què el terme «pregunta» sovint roman indefinit i vague. En l'anàlisi pragmàtica de la formulació de preguntes i basant-nos en les investigacions de Sinclair i Coulthard (1983), podem establir (figura 20) una correspondència entre: a) qui emet l'enunciat interrogatiu i a qui el dirigeix, b) quin tipus d'acte il·locutiu hi ha darrere d'aquell enunciat i c) quina resposta s'espera del destinatari.

Sinclair i Coulthard (1987) assenyalen que el docent normalment planteja requeriments que es poden interpretar com a ordres o *commands* (pregunta aparent), com una demanda real d'una informació que es desconeix, com una invitació a fer alguna cosa, com una possibilitat a que faci alguna cosa o bé com una ordre per aturar una acció determinada que està fent el receptor. Els dos lingüistes afegeixen que molts enunciadors marquen la distinció entre una pregunta i una ordre de forma intencionada i ho fan a partir de les diferències tonals. Com hem vist a la figura 20, una mateixa clàusula interrogativa com ara: *pots tocar la guitarra?* es pot interpretar de distintes maneres en funció de les diferències tonals que aplica el locutor tenint en compte la dimensió alocutiva.

Si situem les clàusules dels exemples de la figura 20 en el context d'aula, podem comprovar que aquestes les utilitza majoritàriament el docent i no pas l'alumne. Això ho explica el fet que és el mestre qui tradicionalment i majoritàriament duu a terme les funcions de gestió didàctica que constitueixen molts dels aspectes de la vida diària de l'aula (organitzar, reconduir, esmenar,...).

Des de la vessant pragmàtica de la formulació de les preguntes, de vegades es produeixen situacions en què la qüestió plantejada respon a una funció identitària perquè la pregunta assumeix un valor d'interpel·lació. En aquest cas, el subjecte que és interpel·lat sovint fingeix respondre el contingut i no pas la intenció. Un possible exemple d'aquesta situació la podríem veure en una pregunta del tipus: *que no ho veus?* formulada per un docent o un alumne quan un company presenta dificultats de comprensió.

Això és així i no ens ha d'estranyar; ara bé, cal considerar que el tipus de preguntes que genera el docent no solament respon ni ha de respondre, com veurem a continuació, a aquesta funció de gestió i control de l'espai educatiu sinó que les preguntes han de tenir, sobretot, una clara voluntat de construcció cognitiva i identitària. En aquest sentit, Van Tasell (2003) considera que la funció del docent ha de fer un tomb; cal

que passi d'aquell participant que gestiona el marc de participació i que sovint esdevé «aquell participant que ja ho sap» a «aquell participant que es pregunta amb els alumnes». Aquest preguntar-se amb els altres implica també una manera diferent de plantejar i de plantejar-se les preguntes.

- **Àmbit cognitiu**

En l'àmbit cognitiu, i més concretament a l'escola, l'oració interrogativa sí que pren el sentit de pregunta, d'acció de demanar a una persona informació; a diferència de l'aplicació més pragmàtica que acabem d'assenyalar.

A l'aula, sovint una de les qüestions que resulta més problemàtica és que el mestre sigui capaç de fer el pas de la responsabilitat última d'haver de transmetre els conceptes als alumnes cap a un oferiment d'oportunitats vers ells. D'aquesta manera, els alumnes poden donar significat a les seves observacions, preguntes, hipòtesis a partir del que ja saben. L'aprenentatge esdevé compartit i social. Per aconseguir aquest tipus d'aprenentatge, les preguntes són una via fonamental. Les qüestions i l'exploració esdevenen la base d'un diàleg entre els alumnes i amb el docent que dona lloc a la reflexió conjunta. I aquí el docent té un paper cabdal perquè cal que esdevingui un autèntic incentivador. L'adult és aquell participant que dinamitza, que guia, que recolza, que esdevé un model i un moderador de la interacció amb els alumnes.

Bruner (1989, p.74) afirma que el docent «ha d'establir una conversa en què les seves preguntes tinguin alguna significació intrínseca pel nen». Ara bé, si partim del fet que l'objecte i el subjecte de l'aprenentatge se centra en l'alumne i que l'aprenentatge es construeix a partir de la interacció amb els altres, és innegable que les preguntes que formulen els alumnes esdevenen essencials en tot aquest procés. Quan els alumnes plantegen i responen preguntes rellevants i autèntiques allò que fan és treballar per assolir uns objectius que tenen sentit per a ells. Descobreixen que existeixen vies alternatives d'investigació d'una situació, d'un problema i que arribats a aquest punt és possible buscar respostes a moltes qüestions diferents. Sobretot, descobreixen que no cal que hi hagi una solució o resposta única a un problema plantejat i que de vegades, fins i tot, les preguntes que fem, o ens fem no sempre tenen resposta. Allò que ens sembla fonamental és que els alumnes elaborin i investiguin sobre les pròpies preguntes. Ara bé, aquest procés és lent i costós però també gratificant i significatiu tant pels alumnes com pels docents.

Diferents autors com ara Van Tassel (2003) o Wells (2001) consideren que quan els alumnes estan interessats per tractar de donar resposta a les seves pròpies preguntes emprenen un procés de recerca en un context personalment significatiu. No construeixen significat en un context desconnectat del seu món ni de la seva experiència, sinó que ho fan partint d'aquests. Van Tassel afegeix que «una pregunta real suposa que una persona real, un interrogador, estigui preguntant per algun camp de l'experiència, és a dir, un objecte». Una pregunta expressa el desig de saber, i aquest desig de saber és el que mou l'interrogador a seguir fent la pregunta fins que trobi la resposta. L'autora ens interpel·la també sobre si les preguntes que els alumnes es fan i que plantegen als altres són “reals” o bé es limiten solament a complir amb les expectatives del docent.

És indubtable que les formes de preguntar a l'aula tenen diverses funcions i formes i que l'ús que en fan els professors i els alumnes depèn, entre moltes factors, de la situació d'aprenentatge, de les necessitats dels participants o dels papers o rols que cadascú desenvolupa com a membre de la interacció.

Autors com Sinclair i Coulthard (1983) o Tsui (1992) afirmen que les preguntes que es plantegen a l'aula en situacions d'interacció es poden analitzar tenint en compte diversos paràmetres. Entre els que formulen, hem optat per triar-ne dos que ens poden ajudar en la nostra recerca:

1. Amb quina funció o finalitat es plantegen les preguntes?
2. Quin tipus de preguntes formulem els participants en una situació d'interacció?

#### ▪ La funció i finalitat de les preguntes

Pel que fa al paper que juguen les preguntes en les situacions d'interacció d'aula, sovint les qüestions que es plantegen, i sobretot les que planteja el docent, no esdevenen preguntes reals; és a dir, que no responen a aquest objectiu de rebre informació nova, desconeguda, que es desitja saber. Aquest seria el cas de les ordres que es donen als aprenents perquè diguin, perquè demostrin que han après allò que s'acaba d'explicar i que normalment acaba de dir el mestre. Aquest tipus de preguntes responen al model tradicional IRA que hem comentat anteriorment. La finalitat de la «pregunta» esdevé la comprovació que aquell alumne és capaç, en la majoria dels casos, de tornar a dir o parafrasejar allò que prèviament ha dit o explicat, bàsicament, el docent. En altres casos, la pregunta persegueix l'objectiu que els alumnes confirmin o refutin allò que s'ha dit; que responguin a un requeriment, etc. Aquestes serien preguntes de tipus reproductiu (Sanmartí 2003). També trobem aquelles preguntes que responen la funció d'interrogar-se sobre allò que s'està dient o bé que es fa una demanda a l'altre.

#### ▪ Tipus de preguntes

Des de l'àmbit didàctic, ens interessa analitzar quin tipus de preguntes es formulen a l'aula. En aquest sentit, Cambra (2003) considera que en el context d'aula tenen lloc preguntes «verdaderes» o «falses», «autèntiques» o bé «no pertinents». Iniciem aquest apartat tenint en compte quin tipus de qüestions es plantegen i planteja el docent en funció del tipus de respostes que s'espera que doni el receptor. Quirk (1972 i 1985 citat per Tsui (1992)), des d'un punt de vista lingüístic, proposa que hi ha tres tipus de preguntes: a) les que esperen un *sí* o bé un *no* com a resposta; b) les que poden implicar una resposta tancada o no (*WH-questions*;) i c) les que es pregunten a partir de més d'una alternativa com a resposta. Aquests tres tipus de preguntes es presenten amb freqüència a l'aula i sovint són plantejades pel docent.

Ara bé, ens sembla que classificar el tipus de preguntes solament en funció de les respostes que s'espera que emeti el receptor pot esdevenir insuficient en l'anàlisi de situacions d'interacció. En aquest sentit, Tsui es decanta més per categoritzar les clàusules interrogatives en relació a les funcions pragmàtiques que el locutor persegueix, que no en la resposta lingüística que s'espera del receptor. Com a conseqüència, ens trobem preguntes en què es pressuposa un enunciat de confirmació, d'acord, de compromís, de rebuig, de clarificació; o bé un requeriment per part del receptor.

De tota manera si només tenim en compte les preguntes en funció d'unes finalitats pragmàtiques que el locutor persegueix, podríem deixar de banda el sentit que representa per a un locutor fer una pregunta perquè té una necessitat cognitiva, real de saber, de contrastar, de compartir amb l'altre. És per aquest motiu que no volem minimitzar el valor ni la incidència que tenen alguns dels tipus de preguntes en l'àmbit de la construcció de coneixement. En concret, ens referim a les confirmatòries i a les *WH-questions*. En el primer tipus de clàusules el participant locutor (docent o l'alumne) té com a objectiu que

el receptor expressi el seu acord o que confirmi allò que ha acabat d'enunciar. Pel que fa a les *WH-questions*, poden implicar respostes tant obertes com tancades. Tot i que és cert que són tipus de clàusules que poden implicar una resposta única (*com et dius? quina hora és? quants anys tens?*), també ho és que es poden plantejar des d'una vessant en què els alumnes hagin d'explicitar i argumentar allò que volen dir, i en aquest sentit poden esdevenir eines molt útils de contrast i construcció de coneixement. Boissat (1991) anomena a aquestes preguntes «qüestions legítimes». Ens interessen perquè les seves respostes poden implicar l'expressió d'un punt de vista, l'explicitació d'arguments i l'assumpció d'un paper o papers enunciatius concrets que ens ajuden, en darrer terme, en l'anàlisi de la nostra investigació. Coulthard (1992) indica que les *WH-questions* poden donar lloc a respostes negociables o bé no negociables. Aquests dos tipus es poden veure clarament en els exemples següents: *A quina hora vindràs?* que pot donar lloc a respostes negociables, mentre que en el cas de: *Quina hora és?* la resposta no ho pot ser. Considerem essencials aquestes clàusules interrogatives que poden donar respostes negociables perquè generen debat i contrast de punts de vista entre els participants.

La investigadora Mary Ann van Tassell (2003, p.69) apunta la idea que «la comprensió comença amb una pregunta, no qualsevol pregunta sinó una pregunta real». Això ens porta a afirmar que el punt de partida sobre allò que els alumnes construeixen significat ha d'estar plantejat en termes de reptes, de qüestions reals. Des d'aquesta perspectiva, en la mesura en què el docent formuli bons interrogants contribuirà a donar models, des del punt de vista lingüístic i cognitiu, de com formular bones preguntes.

En aquestes darreres dècades, al nostre país i des de la disciplina de la Didàctica de la Llengua però també de la Didàctica de les Ciències Experimentals (Casas i Comajoan, 2011) hi ha hagut un creixent interès per veure quin tipus de preguntes es formulen a l'aula a partir d'aquesta qüestió inicial plantejada que comentava van Tassell i, en general, les que tenen lloc en l'àmbit educatiu. És indubtable que la necessitat d'explicar un fet sorgeix d'un dubte o d'una pregunta ben formulada. Ara bé, què vol dir «una pregunta ben formulada» o «una bona pregunta»? Si el que es planteja és inabordable o pel contrari és obvi, no promourà l'activitat de buscar-hi resposta (Márquez, Roca i Via, 2003). D'aquí la importància de les bones preguntes.

És obvi que no totes les preguntes que es formulen a l'aula poden ser considerades com a preguntes ben formulades o pertinents. En aquest sentit, Sanmartí (2003) explicita quines característiques han de tenir les «bones preguntes»:

- *Preguntes productives*: que parteixin dels coneixements previs dels alumnes per activar-ne de nous.
- *Preguntes contextualitzades*: que donin peu a la reflexió.
- *Preguntes orientadores*: que expressin clarament què se'ls demana.
- *Preguntes ben construïdes*: que estiguin ben formulades (estructura sintàctica, semàntica,...)

Les bones preguntes són preguntes autèntiques que tenen sentit en la mesura que estimulen l'activació creativa dels coneixements adquirits per donar una resposta inèdita per part de l'alumne. Són preguntes situades en un context, formulades de manera indirecta. Les bones preguntes estimulen la transferència de coneixements a noves situacions i la relació d'idees pròpies. Són formulacions significatives des de la ciència i rellevants socialment. Sovint les bones preguntes afavoreixen la síntesi i l'estructuració del coneixement après, així com la capacitat argumentativa per convèncer l'altre.

Quan a l'aula es plantegen qüestions com ara: *quins indicis tens per considerar que...? com t'imagines que pot ser...? què hagués passat/què passaria si...?, quines són les vostres hipòtesis?*, etc., els alumnes han de posar en marxa tota una sèrie de mecanismes mentals, cognitius, lingüístics i pragmàtics que seran bàsics per al seu desenvolupament com a ciutadans crítics i de ple dret. En aquest sentit, també des de la psicolingüística, Edwards (1996, 1998) i Mercer (1997, 1998, 2001) afirmen que quan formulem preguntes a l'aula estem facilitant que els alumnes contrastin i construeixin idees mitjançant el llenguatge. És per això que consideren que les preguntes no han de respondre solament a allò que el mestre vol sentir, que ja sap, i en canvi cal que intentin esbrinar què és el que volen descobrir els alumnes. Aquests autors, i especialment Mercer, indica que un bon ús de la formulació de preguntes implica que el docent inciti i impulsi a la reflexió, al pensament i al raonament i no pas que únicament persegueixin posar a prova els continguts factuais.

En aquesta línia, el marc de l'aprenentatge per competències, i més concretament el decret 142/2007 de la Generalitat de Catalunya (2007) ja considerava la idea que «la competència se sustenta en els diferents tipus de continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals) i està relacionada amb la capacitat d'activar-los o mobilitzar-los per fer front a situacions diverses i actuar-hi de forma eficaç» (p.7). El caràcter significatiu de l'aprenentatge és fonamental per fer front a aquestes situacions diverses i per resoldre problemes o reptes que es proposen *als* alumnes i que proposen *els* alumnes. Així doncs, i relacionant-ho amb la idea apuntada anteriorment, és fonamental, en aquest marc de treball per competències, considerar que les preguntes, els dubtes, les qüestions que es plantegen els alumnes necessitin per resoldre's de l'aplicació d'allò que s'està treballant a l'aula.

El tipus de preguntes que responen a aquest plantejament són preguntes que intenten fomentar el desenvolupament del coneixement, poden generar i generen pensament i la seva presència permet que es pugui dur a terme una conversa exploratòria. En aquest sentit, Mercer destaca que és important la reflexió sobre el tipus de preguntes que es plantegen als alumnes perquè allò que és veritablement necessari és que les preguntes i els reptes els facin pensar; proposar reptes que impliquin la necessitat de buscar solucions a partir de qüestions prèvies. Per tant, i des d'aquesta perspectiva, és interessant que les preguntes es plantegin no solament des del *què* sinó del *per a què* i del *com*.

Dins d'aquesta concepció interaccional i constructivista de l'aprenentatge, ens sembla clau la formulació de preguntes significatives que promoguin la reflexió; unes preguntes que pot incentivar el docent, però que en la mesura que les plantegin els alumnes donen encara més sentit a l'acte comunicatiu. En la mesura que prèviament el docent formuli bones preguntes, esdevindrà un bon model pels alumnes quan aquests també en plantegin.

Les qüestions que sorgeixen dels propis alumnes responen a les necessitats reals que la situació interactiva planteja en aquell moment perquè posen en relació els punts de vista dels diferents participants, promouen situacions de pensament compartit i esdevenen situacions privilegiades en què els aprenents han de desenvolupar les seves capacitats lingüístiques (definir, argumentar, contrastar, reflexionar, etc.) En aquest sentit, encara és més interessant observar i valorar, no tant com responen els alumnes les preguntes formulades pel docent o per un altre company, sinó quines preguntes formulen els participants i com ho fan (des del punt de vista de la utilització del llenguatge, del dubte cognitiu que plantegen, o bé de la capacitat de relacionar el seu punt de vista amb el dels altres).

Per altra banda, en context d'interacció, les preguntes i idees afloren perquè l'evolució de la conversa sovint genera qüestions que plantegen els alumnes, que el grup pot recollir i intentar resoldre a partir del contrast dels diferents punts de vista. Això, però, no significa que el docent deixi de fer preguntes, perquè és en aquest context en gran grup com els alumnes aprenen, debaten i l'adult esdevé pels alumnes un model de com fer-ho. Allò que canvia són el com i per a què el docent formula les qüestions. Les preguntes, des d'aquesta perspectiva, intenten posar en relació els conceptes previs que posseeix l'alumne amb els que s'estan construint amb el grup; estimulen la posada en marxa de situacions d'interacció en què els alumnes aprenen les estratègies d'interacció i procuren incentivar el pensament crític dels participants.

Un altre aspecte a tenir en compte pel que fa a les preguntes és la importància de saber esperar quan s'obre la porta de la paraula als altres. Sovint, quan un professor formula una pregunta i no obté una resposta immediata, tendeix a donar-la ell mateix, o en el millor dels casos, a passar el torn de paraula a un altre participant perquè respongui. El docent reclama, amb una rapidesa que no incentiva la reflexió, que l'alumne respongui allò que havia pensat prèviament com a solució de la pregunta plantejada i no es demana cap altre tipus de resposta. Aquesta immediatesa pot estar en detriment d'un ús del llenguatge per intentar obrir respostes àmplies dels alumnes en les que es replantegin el seu pensament i el dels altres. Una major i millor obertura dels espais d'intervenció dels alumnes pot estimular un procés de reflexió més complet.

Tenint en compte el que hem dit fins ara, a l'aula es produeixen diferents tipus de preguntes que plantegen tant els alumnes com els docents. La seva naturalesa depèn, en gran mesura, de la finalitat i del context en què es produeixen. Trobem tipus de preguntes en què la resposta que es demana ja és coneguda pel locutor que ha fet la pregunta; altres que tenen una funció de control i de gestió d'aula; i en altres casos, les qüestions es plantegen amb l'objectiu de demanda real d'informació. Són aquestes últimes les que es considera que cal potenciar en situacions d'aprenentatge, perquè és a través del llenguatge que s'afavoreix l'expressió del pensament i la construcció identitària i de coneixement.

A la nostra investigació, les aportacions dels diferents autors que hem assenyalat ens ajuden a poder analitzar i comprendre quins tipus de preguntes es produeixen, qui les fa, amb quina finalitat (de gestió de continguts, social o de gestió didàctica) i com aquestes poden ajudar a vertebrar la construcció del coneixement.

#### **1.5.4. La conversa en el marc d'interacció d'aula**

Quan parlem de construcció a l'aula a partir de la interacció, no ens referim únicament a la construcció de coneixements i de sabers, sinó que en l'acció es posen en marxa un complex conjunt d'habilitats individuals i col·lectives destinades a assolir unes competències que van més enllà de les purament cognitives. L'espai d'aula, concebut en un marc d'interacció, pot permetre que els alumnes aprenguin a argumentar a partir del contrast del propi discurs amb el de l'altre, a gestionar allò que es diu i com es diu; així com a construir ponts de diàleg a partir de punts de vista discrepants. Tenir en compte el punt de vista de l'alumne a les converses a l'aula significa reconèixer, també, que els alumnes realitzen les seves pròpies interpretacions dels fets.

Estem d'acord amb Barrio, Calleja i Garrán (2006) quan apunten que un major coneixement de les interaccions que es produeixen a l'aula pot ajudar a comprendre els mecanismes que són a la base de l'ensenyament i aprenentatge de la llengua oral, amb la finalitat de contribuir a la millora de la pràctica. Ara bé, el nostre interès va més enllà de l'anàlisi purament lingüística i es vol centrar en els processos de canvi de punt de vista i de modificació del pensament. Volem focalitzar la nostra investigació en com el posicionament dels diferents subjectes de la interacció respecte del discurs de l'altre pot o no modificar el pensament propi i el dels altres.

A l'apartat dedicat al terme interacció relacionàvem aquest concepte amb el de conversa com a situació d'interacció prototípica. Ara bé, val a dir que en general, i en l'àmbit educatiu en particular, ni totes les converses que es generen són de la mateixa naturalesa, ni totes esdevenen productives. La seva casuística ve determinada per diferents factors, entre ells el de la situació contextual dels alumnes (posició dels participants en la conversa, les seves relacions de simetria i asimetria), el marc físic d'interacció, la finalitat de la conversa, etc.

- **La conversa: tipus de converses a l'aula**

A l'apartat dedicat a la interacció en general i a la conversa en particular, hem assenyalat que Kerbrat-Orecchioni (2005) indica que moltes de les converses que es generen cada dia són converses de caràcter familiar i improvisat. Aquests són trets propis de les de tipus *natural* (Stubbs, citat per Mendoza, 1996), mentre que en el context educatiu sovint les converses a l'aula tenen elements més característics de les converses *artificials* (ideades, introspectives, etc.) Quan les activitats que realitzen els alumnes estan contextualitzades en espais amb menys supervisió per part del docent, com ara el pati, les converses que es produeixen segueixen uns trets més propis de les converses naturals que no pas de les artificials. Ara bé, en situacions d'aprenentatge formal en què els alumnes treballen en petits grups també es poden percebre elements més propis d'aquest primer tipus de converses.

Paral·lelament al caràcter més o menys marcat de naturalitat i improvisació que poden tenir les converses a l'escola, podem considerar altres trets definitoris que determinen quin tipus de converses s'estableixen a l'aula, com ara la naturalesa de la interacció o bé l'objectiu que persegueixen.

Pel que fa a la naturalesa de la interacció, Mercer i Edwards (1988) afirmen que en una conversa es genera coneixement quan els participants són capaços de construir de forma conjunta idees noves i idees compartides a partir de l'ús del llenguatge. Són les conegudes *converses exploratòries*, que es contraposen a les *disputatives* perquè impliquen una qualitat i exploració crítiques i una revisió fonamentada d'idees ja existents.

Tenint en compte els objectius i la naturalesa de la nostra investigació, un dels punts que ens sembla més interessant a tenir en compte és el fet que a les converses exploratòries els alumnes actuen a partir de l'enunciat de l'altre; els participants ofereixen informació pertinent per a la seva consideració conjunta, es rebaten i recolzen propostes a partir del plantejament de les raons i també s'ofereixen alternatives. Mercer assenyala que quan els discents acaben la conversa es busca l'acord com una base per al progrés conjunt. Ara bé, aquí caldria plantejar si sempre és possible arribar a un acord de grup. De vegades les preguntes o els reptes poden no tenir resposta. En aquests casos, potser l'acord es podria concretar en que no s'ha pogut arribar a un acord final.

Mercer (2001, p.131) assenyala que «a la conversa el coneixement és explicable públicament i el raonament és visible». Des del punt de vista didàctic, i més concretament de la didàctica de la llengua, ens sembla fonamental considerar la idea que hi ha al darrere d'aquesta afirmació de Mercer i que podríem resumir en: *el narrar dóna sentit*. Si aquest coneixement és visible i públic és perquè algú el narra, el diu de manera explícita als altres. Des del moment que aquest pensament es comparteix, el coneixement es fa social. En aquest punt retrobem la idea del caràcter social del llenguatge, d'esdevenir un mitjà per influir en els altres, però també per influir en un mateix. I això és així perquè segons Edwards i Mercer en aquest tipus de conversa els alumnes no solament interactuen sinó que interpensen. Es transcendeix la ment individual en un entorn col·lectiu i s'ajuden els uns als altres a desenvolupar la seva comprensió. Val a dir que aquest procés no sorgeix de forma espontània a l'aula. Sovint es tendeix a pensar que els alumnes ja són capaços de fer-ho, però no és així. Aquesta consideració ens porta a plantejar quin hauria de ser el guiatge del docent que permeti als alumnes descobrir les formes d'interacció que poden desembocar en una conversa exploratòria. En la mesura en què el mestre plantegi, en gran grup, situacions propícies perquè es pugui produir una conversa de tipus exploratòria en què s'expliciti el marc d'interacció amb les normes de torns de paraula, els alumnes disposaran de més eines per a poder-les dur a terme en situacions també de petit grup.

Paral·lelament al guiatge que pot fer el docent, ens sembla d'especial importància l'afirmació de Nussbaum (1999b) quan es refereix a la necessitat de tenir en compte «quines modalitats d'interacció a l'aula promouen la parla exploratòria, és a dir, aquell tipus de discurs que permet relacionar idees admeses amb noves idees i construir el coneixement en el qual els alumnes puguin basar les seves accions immediates i futures».

En el procés interactiu que es dóna a l'aula el docent comenta amb els alumnes processos i procediments i fa sortir a la llum els problemes i dificultats que presenten els alumnes. Aquest procés guiat de pensar mitjançant el llenguatge comporta unes conseqüències directes pel que fa al procés cognitiu, però evidentment també en la de gestió didàctica de la interacció i en els àmbits d'interacció social i identitària del conjunt dels participants.

Tornant a les converses que generen coneixement i si parlem d'elaborar de manera col·lectiva els sabers, és interessant tenir en compte les aportacions de Lorenza Mondada (2005). Ella considera que allò que esdevé particularment interessant és el procés interaccional pel qual un objecte del discurs (argument, tema, idea, solució, etc.) que es proposa a l'inici, posteriorment es tracta, es reprèn i es transforma en els següents torns de paraula per la resta dels participants, a partir del llenguatge. Considera de vital importància analitzar com es produeix aquest procés, gairebé retrospectiu que parteix d'enunciats anteriors. Afegeix que aquest principi general defineix la seqüenciació de la interacció en què s'intenta establir l'objecte a partir de processos de col·laboració en què són presents tant els acords com els desacords.

Des de la psicologia, altres autors com ara Perret-Clermont (1981) afirmen que sovint l'execució col·lectiva d'una tasca dóna lloc a produccions més elaborades que no pas les que es poden produir de manera individual. Constaten també que el treball en grup no sempre dóna els seus fruits de manera immediata i que sovint aquests resultats es manifesten en les produccions individuals. En aquest sentit, al llarg de l'anàlisi de les dades de la nostra recerca veurem si apareixen indicis que mostrin que el treball en



petits grups genera construcció de sabers i d'aspectes identitaris en el mateix marc de la interacció; i en cas afirmatiu intentarem veure com aquesta construcció es fa explícita. Perret-Clermont (1981) també assenyala que hi ha situacions de treball en petit grup en què no s'observa cap progrés en les competències intel·lectuals dels participants perquè un dels membres del grup imposa el seu punt de vista als altres o bé quan tots els membres del grup tenen el mateix punt de vista. Per altra banda, també assenyala que gairebé sempre es progressa quan al llarg de la conversa es produeix una confrontació de punts de vista moderadament divergents. En aquest sentit, l'autora coincideix amb les investigacions d'Alain Rabatel que tractarem abastament al capítol relatiu al paradigma d'investigació i que fan referència als punts de vista i als rols enunciatius que assumeixen els participants d'una conversa quan es troben en una situació d'interacció.

Fins aquí hem parlat, bàsicament, de les converses que generen sabers. Val a dir, però, que no totes les situacions d'aula en què dos o més alumnes treballen junts implica, necessàriament, que estiguin col·laborant o que estiguin construint conjuntament. Ara bé, això no vol dir que en moments puntuals de la interacció aquest tipus de converses no siguin necessàries. En sessions llargues en què els alumnes estan contrastant els seus punts de vista, de vegades es produeix espontàniament una conversa que divergeix del tema que el mestre o els propis alumnes havien designat. És el que Markee (2005, p.197) anomena *off-task talk* o converses paral·leles. Considera que aquestes situacions es produeixen en moments concrets de la interacció per diversos motius:

- Perquè els alumnes necessiten fer un canvi de tema en la interacció.
- Perquè apareixen dificultats de gestió social que els propis participants intenten resoldre a partir d'un canvi de tema.
- Perquè la conversa es troba en un punt mort de la interacció.

Són converses que sovint finalitzen perquè algun participant inicia una altra *on-task talk* i que per tant reprèn el tema que s'havia deixat de banda, o bé perquè un locutor fa la demanda de tornar a la conversa original. De vegades aquestes converses es produeixen en paral·lel a la conversa del grup i hi participen solament una part dels membres que prenen part a la interacció.

#### ▪ **El marc interactiu a l'aula**

Al capítol anterior hem parlat abastament del paper del llenguatge en la interacció. En aquest apartat ens referirem al marc interactiu en què es desenvolupa la conversa a l'aula.

La multiplicitat d'actors que entren en escena en la interacció a l'aula, ja sigui en un treball de gran o petit grup, la diversitat de les característiques individuals i el marc de participació implica que no solament es negociïn i renegociïn els aspectes cognitius, sinó també aquells més propers al marc identitari. Ara bé, de què parlem quan parlem del marc interactiu a l'aula? Ens referim a la manera com s'organitza l'escena d'interlocució a l'espai concret que és la classe. En aquest sentit podem observar si hi ha un locutor o locutors que tenen un rol de locutor principal o prioritari; si es produeixen situacions en què apareixen participants que estan legitimats pels altres per iniciar o donar els torns de paraula, o si pel contrari aquest locutor o locutora està centrat en un únic subjecte de la interacció.

Des d'un punt de vista físic, són diversos els tipus d'interaccions que s'estableixen a l'aula; des de les centrades en la figura del professor com a participant que es troba per damunt de la resta dels subjectes i

en què es produeix un tipus d'interacció asimètrica o no igualitària perquè s'ha concedit a un participant fort la gestió dels intercanvis i és aquest qui té el saber i el poder, fins a aquelles en què el docent esdevé un gestor, un mediador de la tasca interactiva que es produeix entre el professor i els alumnes i entre els alumnes.

Tradicionalment i seguint el primer model d'interacció centrada en la figura del professor, s'ha produït una asimetria en l'ús i el temps de la parla entre els alumnes i el docent. Segons apunten Allbright i Bailey (1991, p.139), el mestre produeix entre la meitat i tres quartes parts de la parla d'una conversa a l'aula. Les funcions que du a terme sovint tenen l'objectiu d'estructurar la conversa, de sol·licitar la intervenció dels alumnes i de reaccionar davant dels seus enunciat (model IRA). Els alumnes, per la seva banda, han tingut i tenen assumida com a pròpia la funció de respondre allò que sol·licita l'adult, que sovint tracta de donar compte d'allò que el docent espera que diguin els alumnes. També és característic d'aquest tipus de model el fet que normalment el docent es dirigeix a tots els alumnes en general i a ningú en particular.

A partir dels anys 60 i 70 del segle passat, des de la lingüística, la psicolingüística, però també des de la didàctica de la llengua i la literatura les investigacions sobre els papers dels participants a les converses d'aula s'han centrat, no solament en les interaccions que es produeixen entre el docent i els alumnes, sinó també entre els alumnes quan interaccionen de manera conjunta. Els anys 90, autors com Allbright i Bailey (1991) ja es preguntaven sobre si la participació dels alumnes quan treballen en petits grups esdevé significativament diferent si la comparem amb la que es produeix quan aquesta té lloc en el gran grup, o bé si la presència o absència del docent pot fer variar els patrons d'interacció entre els alumnes. Allbright (1991, p.213) posa èmfasi ens els estudis que Long, Adams, McLean i Castaños (1976) van realitzar a partir de les categories d'anàlisi definides al sistema *The embryonic Category System*. Els investigadors van trobar diferències significatives, tant des del punt de vista quantitatiu com qualitatiu, entre la parla dels alumnes quan treballaven en petits grups o bé quan interaccionaven en gran grup. Quan els alumnes realitzaven tasques en parelles no solament prenen més torns de paraula sinó que a partir de l'ús del llenguatge assumien més funcions comunicatives.

En aquest escenari físic trobem multiplicitat d'actors (o plurilocutors com apunta Cambra, 1992) que a part de respondre al tipus de constel·lació de participants centrada en el docent que acabem d'apuntar, també poden formar un escenari constituït per petits grups d'alumnes heterogenis en què treballen conjuntament per resoldre un repte cognitiu plantejat. En aquest cas, els alumnes gestionen les situacions interactives amb poca o sense intervenció del docent. A la nostra investigació, un dels aspectes que mirarem d'analitzar és si hi ha algun alumne que prioritàriament desenvolupa aquest rol que tradicionalment s'associa amb el mestre, o si contràriament, aquest paper enunciatiu el duen a terme diferents alumnes al llarg de la interacció.

Wells (2002), quan es refereix precisament a aquesta multitud d'actors que apareixen al marc interactiu a l'aula, conclou que no hi ha solucions universals a la qüestió de com els docents i els discents participen a la conversa i de com poder fer-ho de manera efectiva. Ell aposta perquè cada classe i cada unitat es gestioni de forma autònoma i compartida entre l'adult i els alumnes en qüestió. Afegeix que quan aquest procés es valora en col·laboració amb altres professionals del centre a partir de la recollida d'evidències

de les pròpies aules, es millora l'acció i la comprensió d'allò que succeeix a l'aula i esdevé un model potent d'aprenentatge pels alumnes.

Diversos autors (Cambra 2003, Nussbaum 1999a) assenyalen que en el marc d'interacció de l'aula es pot produir una variació permanent en la constel·lació de participants. En aquest sentit, un o més locutors es poden dirigir a un o altres al·locutors o bé al conjunt de la classe. També afirmen que l'espai físic (distribució del mobiliari de l'aula, posició dels participants, etc.) és un element fonamental en la interacció dels participants i la forma com aquesta es produeix. Tot i que són factors molt importants a tenir en compte perquè poden facilitar o dificultar la variació de rols a la conversa, no són determinants. El caràcter jeràrquic de les relacions sovint queda delimitat, no tant pel tipus de disposició física on s'ubiquen els participants sinó per l'espai enunciatiu que el docent dóna o pot donar als discents per tal que els papers de locutor i receptor variïn.

En el cas que els alumnes treballin en petits grups en què hi ha una presència itinerant de l'adult, ells són, en gran part, els que gestionen les preses de paraula. Aquesta gestió crea una nova distribució dels rols a l'aula perquè ara els alumnes esdevenen moderadors, experts o negociadors. Aquí és quan cadascun dels discents és capaç de seleccionar el participant següent i podem parlar d'una atribució total dels torns de paraula.

En aquest caràcter jeràrquic de la interacció és fonamental veure qui pren els torns de paraula i com es prenen. La seva naturalesa sovint depèn de l'estil d'ensenyament i del tipus d'activitat que es fa a l'aula. Quan es treballa a partir d'estructures interactives en gran grup centrat en el docent, normalment la presa de paraula la sol·licita el mestre als alumnes que intervenen un darrere l'altre a partir de l'atribució prèvia de torns. El mestre és qui dóna la paraula i les intervencions dels aprenents sovint esdevenen confirmacions d'allò que el docent ha apuntat prèviament. El mestre és qui té el control del temps i de la paraula i també d'interrompre i d'intervenir en qualsevol moment. Sovint és qui obre i tanca les sessions i les diferents activitats que es duen a terme a l'aula. Aquesta postura de privilegi també li permet dur a terme la seva paraula a partir de la intensificació de la veu. Val a dir que sovint les maneres en què els docents exerceixen aquesta posició alta són les que defineixen el model interactiu que es produeix en l'espai d'aprenentatge.

És indubtable que tant a l'aula com a fora els interlocutors utilitzen procediments que esdevenen rituals per tal d'establir una relació d'empatia amb els altres. Aquests mecanismes de figuració regulen les relacions socials i ens mostren la complexitat de les interaccions amb els altres. Els participants, ja siguin alumnes o docents, preserven el «territori» que els pertany (espacial, corporal, temporal) a la vegada que projecten una imatge positiva vers els altres i ells mateixos. En aquest sentit, qualsevol interacció social implica haver de gestionar ambdós aspectes i aquesta gestió implica un procés d'aprenentatge per part dels discents. A partir d'aquí, dins de l'aula es posen en marxa les estratègies discursives que hem apuntat més amunt, com ara els modalitzadors, la dixi, etc. Per altra banda, ens sembla interessant comentar que des de l'etnografia es poden analitzar aquells actes amenaçadors o bé atenuants que poden posar en perill la imatge de l'altre o bé estimular-la.

En aquest capítol, i més concretament al punt referit a la coherència discursiva dins de les característiques de la interacció, hem assenyalat que la coherència esdevenia cabdal perquè la conversa pogués

transcórrer. Des de la didàctica es dóna especial atenció a que els alumnes descobreixin tot allò que dóna sentit i estructura al discurs i d'aquesta manera ho puguin aplicar en situacions reals i significatives per a ells. Es basa en un guiatge que dóna pistes perquè trobin la funcionalitat dels implícits, que obre i crea espais per a la cooperació en la construcció del significat, i que propicia el treball de les implicatures. Conversar a l'aula també significa que els discents s'adonin que aquesta tasca és el resultat de la interacció; de la intencionalitat dels enunciats dels participants i les possibilitats de reinterpretació dels enunciats emesos conjuntament amb les expectatives i els condicionants dels destinataris.

L'ús competencial d'aquests recursos comporta necessàriament que els alumnes prenguin consciència de la importància cabdal que té no solament allò que diuen en un enunciat, sinó sobretot, de quina manera es diu aquell enunciat, amb quina intencionalitat, quines actituds s'expressen o són implícites i com és rebut per l'altre. En aquest sentit, les *màximes conversacionals* de Grice (1975) s'haurien de tenir en compte, sobretot pel que fa a la forma i al contingut dels enunciats, però especialment les *màximes de cortesia* de Leech (1983). Considerem que aquestes últimes són fonamentals perquè tenen l'objectiu de mantenir l'atenció i especialment la consideració entre els interlocutors (adequació de la conducta, requeriment mutu del tracte i de la correcció, etc.). Leech focalitza l'atenció en com els diversos enunciats expressen aprovació, acord, simpatia, modèstia, generositat, etc.

#### ▪ El procés de negociació en el discurs d'aula

Dewey (1989) afirmava que la proposició que «el llenguatge és l'expressió del pensament» mostra solament mitja veritat perquè el llenguatge expressa el pensament però no en el seu origen, ni de manera conscient. Dewey considerava que el motiu originari del llenguatge consisteix a influir en l'activitat dels altres; mentre que l'ús del llenguatge com a relació amb els altres i com a vehicle de pensament i coneixement esdevenen utilitats secundàries. Les discussions en grup i els processos de negociació possibiliten aquest objectiu prioritari del llenguatge com a eina per influir en l'altre.

La discussió en grup i sobretot en el marc de discussió entre alumnes, és un esdeveniment de naturalesa fràgil. Quan el contracte de comunicació és compartit i acceptat per tots, la discussió podrà complir la seva funció d'espai d'intercanvi i de construcció de sabers acadèmics; quan això no succeeix, la discussió pot derivar en un conflicte estèril.

Els participants, com hem vist al punt anterior, se situen en un marc interactiu que els possibilita exposar els seus punts de vista comuns o bé divergents per poder-los negociar amb la resta dels participants de la conversa.

Pel que fa al terme «negociació dels punts de vista», els anys 80 del segle passat diferents autors propers a l'escola de Ginebra com la mateixa Perret-Clermont (1984) ja feien referència a la hipòtesi del conflicte sociocognitiu en què s'afirma que quan un grup ha de realitzar una tasca apareix la necessitat de confrontar punts de vista moderadament divergents i que aquesta confrontació possibilita la descentralització cognitiva. Aquesta descentralització es tradueix en un conflicte sociocognitiu que mobilitza les estructures intel·lectuals existents dels participants i força a reestructurar-les. Aquest procés dóna lloc al progrés cognitiu, però també a una evolució en la relació amb els altres. Aquí, però, cal fer referència a la distinció entre els termes *conflicte* i *controvèrsia*. El segon mot implica una voluntat de negociar a partir de les discrepàncies que són a la base del conflicte. Cal afegir que en el moment en què

els alumnes creen aquests espais de negociació i poden avançar en la interacció també des de la divergència, podem parlar de cohesió del grup. Des del punt de vista educatiu, la qüestió clau consisteix a veure com els conflictes que es produeixen a les interaccions poden esdevenir controvèrsies que es puguin resoldre a partir de la conversa generada en el grup. Johson (citada per Coll 1984, p.120) assenyala que cal que es donin algunes condicions perquè les controvèrsies entre els alumnes siguin potencialment constructives. En distingeix les següents:

- Si els participants són heterogenis (pel que fa a la personalitat, sexe, aptituds, coneixements previs, estratègies de raonament, etc.), augmenta la probabilitat que sorgeixin controvèrsies en el grup.
- Si la informació de què disposen és rellevant i els participants mostren un grau important de motivació, la probabilitat que les controvèrsies tinguin efectes constructius augmenta considerablement.
- Si els participants són capaços de discrepar sense atribuir l'origen de la discrepància a la incompetència o a la falta d'informació dels altres, els efectes de la controvèrsia poden ser més constructius.
- Si els coneixements previs dels alumnes són considerables, les controvèrsies poden ser més riques i profitoses.
- Si els participants són capaços d'adoptar la perspectiva dels altres, de fer una mirada a l'enunciat dels companys, creix la probabilitat que la controvèrsia es resolgui de manera satisfactòria.
- Si la situació d'aprenentatge esdevé cooperativa, els efectes constructius de la controvèrsia són majors.

Quan els alumnes són capaços de crear un marc interactiu en què els conflictes esdevenen controvèrsies; és a dir que la contesa o la pugna esdevé una discussió, els participants poden iniciar la negociació dels diferents punts de vista. Aquests poden estar més o menys enfrontats, poden ser més o menys divergents, però en darrer terme el nou context creat permet que es puguin negociar els propis criteris d'importància i veracitat. Mercer (2001) indica que quan el docent propicia el treball dels alumnes de forma autònoma i col·laborativa és quan aquests més aprenen i esdevenen els responsables de l'aprenentatge.

En aquest marc interactiu, Kerbrat-Orecchioni defineix molt bé el procés de negociació en l'àmbit educatiu. Ella considera que en un context d'interacció determinat en què es produeix una situació inicial de conflicte, aquesta no es pot resoldre si no hi ha una clara voluntat de cooperació per part dels alumnes, és a dir, un propòsit de voluntat de diàleg sobre les discrepàncies que són a la base del conflicte. Segons l'autora, el conflicte comporta un desacord. El procés que explicita Kerbrat-Orecchioni l'hem esquematitzat a la figura següent.

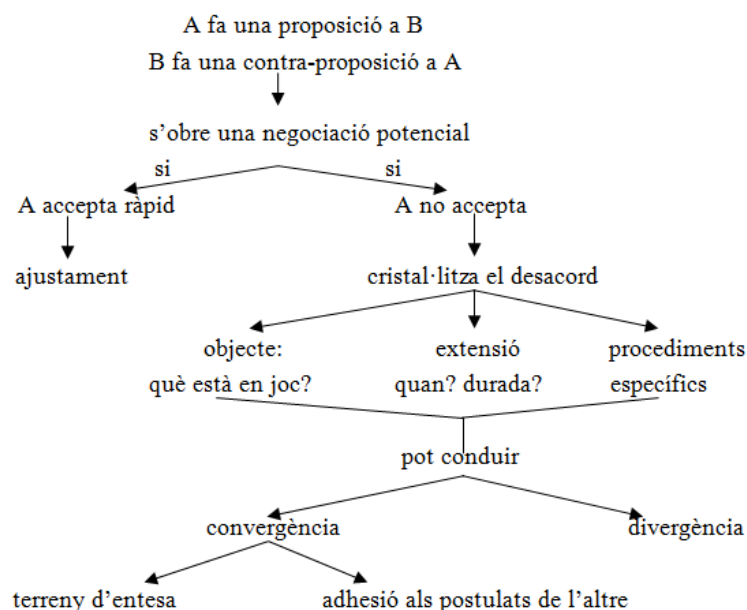


Figura 21

En aquest esquema veiem que quan s'obre un procés de negociació potencial en què A no accepta el punt de vista de B, la situació cristal·litza en un desacord que pot conduir a una divergència entre els punts de vista dels interlocutors. En aquest cas, tot i que Kerbrat-Orecchioni no ho explicita, la divergència pot ser una divergència oberta i explícita o bé estar amagada o emmascarada sota una aparença de relatiu acord.

En el cas que el desacord derivi cap a una convergència de punts de vista, els participants poden arribar a un terreny d'entesa. Ara bé, què entenem per «terreny d'entesa»? i quin grau d'acceptació dels postulats de l'altre implica aquest terreny d'entesa? Certament, quan la negociació es dona a partir de punts de vista bastant allunyats és important que els alumnes puguin arribar a trobar aquest espai de confluència que implica una voluntat de negociació, de voler escoltar punts de vista diferents als propis. Una divergència molt acusada de posicionaments enunciatius sovint fa difícil la negociació; en molts casos el que es pot produir és una «acceptació parcial d'allò que diu el company»; així doncs, els participants, més que acceptar el punt de vista, pensen que allò que poden fer són concessions respecte dels propis enunciat; admeten com a vàlida alguna probable objecció de l'altre, però en línies generals refuten la seva opinió. En aquest sentit, es pot produir en part un reconeixement del punt de vista de l'altre perquè el subjecte li atorga certa validesa, però alhora manté les idees pròpies. Podem pensar que en la mesura en què les postures inicials es troben més properes, les concessions als punts de vista de l'altre poden ser majors, mentre que punts de vista allunyats impliquen processos de negociació més difícils i probablement menys concessions per part dels interlocutors.

És indubtable que aquesta negociació és una prioritat perquè els alumnes esdevinguin ciutadans de ple dret i competents per a poder participar plenament en la societat. En aquest sentit, Barnes i Todd (1978) consideren que el mestre ha de fer un treball previ amb la totalitat dels alumnes de l'aula. En primer lloc, ha d'explicitar la necessitat de compartir les mateixes idees sobre allò que és important a la discussió (respecte vers les idees diferents a les pròpies i als torns de paraula, negociació de les idees, etc.); en segon lloc, cal que promogui una concepció compartida d'allò que s'intenta assolir a partir de la

discussió. En tercer lloc, l'activitat que es vulgui dur a terme s'ha de dissenyar per promoure la cooperació i no la competència entre els participants. Els alumnes també han de comprendre la clau i el propòsit de l'activitat; finalment, Barnes i Todd afegeixen que les regles bàsiques de l'activitat haurien de promoure un intercanvi lliure de les idees rellevants i una participació activa de tots els implicats.

Des del punt de vista lingüístic, i quan ja s'ha creat aquest marc que acabem d'esmentar, entren en joc les aportacions dels diferents participants. Els alumnes utilitzen el llenguatge com a eina d'expressió dels seus punts de vista i en aquest punt es posen en marxa les diferents competències comunicatives per tal d'expressar i interpretar correctament els enunciats que apareixen a la conversa. El valor pragmàtic del llenguatge és fonamental per poder entendre i interpretar correctament la intencionalitat dels enunciats emesos; en cas contrari, l'interlocutor no serà capaç de respondre a les expectatives de l'altre o altres participants, o bé pot fer una lectura incorrecta d'allò que l'altre li comunica. Una de les conseqüències de la incorrecta interpretació dels actes de parla, com hem vist, són els malentesos.

En aquesta negociació de punts de vista hi ha altres factors que influeixen en l'evolució del procés; entre ells, les creences i representacions individuals de què disposa l'alumne. Una diversitat de representacions en el grup afavoreix una varietat de punts de vista de partida, però de vegades també pot suposar un entrebanc en la comprensió de l'enunciat de l'altre o en la voluntat de gestionar els posicionaments enunciatius que es presenten en la interacció. En aquesta situació, la competència comunicativa que manifestin els diferents actors de la conversa i la capacitat de gestionar didàcticament i socialment la situació seran clau en el desenvolupament posterior de la conversa.

Per concloure aquest capítol, ens sembla fonamental considerar com a eix principal de la nostra investigació els participants de la interacció en petit grup, com a subjectes que fan possible la interacció. Per això, tindrem en compte els diferents subjectes que participen en la interacció i com entren en relació entre ells a partir de la gestió dels torns de paraula i les transicions que es produeixen, però també en l'actuació dels participants i els rols que desenvolupen en la gestió de la interacció. També és necessari veure si es produeixen relacions asimètriques entre els participants, amb el docent, i entre els mateixos alumnes i analitzar com això influeix en el desenvolupament de la conversa. En aquest sentit, caldrà que ens plantejem qüestions com ara: qui inicia les converses en els diferents segments de la sessió? hi ha algun participant que organitzi la presa dels torns de paraula? qui mira a qui? qui escolta a qui? qui reformula allò que es diu? qui pren o deixa la iniciativa d'entrar a la conversa?

