



# 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

## TEXT NARRATIU

En aquest apartat s'analitzen les dades recollides a les sessions enregistrades relatives al text narratiu. En aquest estudi tenim en compte les categories descrites al capítol anterior i hem utilitzat les eines d'anàlisi que s'han descrit al capítol sobre el paradigma de recerca i les opcions metodològiques.

Les sessions que analitzem corresponen a l'elaboració del conte de ciència per part dels petits grups. En aquestes sessions, els alumnes construeixen un conte en què hi són presents elements del món científic. Tenint en compte que el corpus de dades de la nostra investigació es basa en el treball en petits grups, en aquest estudi no s'inclouen els enregistraments relatius a la correcció dels contes amb el gran grup, ni a la sessió introductòria amb tota la classe.

La recollida i l'anàlisi de dades de l'elaboració del conte de ciència s'ha realitzat a partir dels enregistraments de les sessions de tres petits grups de quatre alumnes. Cada grup pertany a una de les tres aules de cinquè de primària de l'escola. La selecció dels petits grups s'ha dut a terme tenint en compte que dins de cada agrupament hi hagués la màxima diversitat d'alumnat i d'aquesta manera disposar de dades que poguessin donar lloc a una anàlisi el més rica i significativa possible.

### 4.4. Grup 1. Text narratiu

#### 4.4.1. Grup 1. Text narratiu. Sessió 1. Inici del conte

##### *A) CONTEXT DE LA SESSIÓ D'AULA*

El grup que analitzem en aquesta secció està format pels quatre alumnes del primer grup que ja van treballar les tres sessions del text científic i que eren el Jaume, l'Ernest, la Lali i l'Alicia.

En aquesta sessió els diferents grups inicien l'elaboració del conte de ciència que se'ls ha proposat. Prèviament, a la sessió introductòria, la docent havia mostrat diferents contes elaborats per alumnes de 5è de Primària que havien estat premiats i publicats al concurs de *Contes de Ciència* que organitza la Fundació La Caixa.

Aquests escrits van esdevenir models a partir dels quals es van analitzar les característiques que segueix un text narratiu amb base científica. Es van analitzar aspectes com l'estructura, l'estil, la temàtica, el binomi narració-ciència, i també es va tenir en compte la importància del destinatari. En aquest sentit, els alumnes van prendre consciència que és essencial que el receptor tingui els conceptes científics previs necessaris perquè pugui seguir la història que ells presenten i també que allò que expliquin sigui del seu interès.

Hem considerat que l'enregistrament d'aquesta sessió introductòria, tot i l'interès didàctic que pot despertar des del punt de vista d'interacció entre el gran grup i la mestra, no és especialment rellevant per a la nostra recerca, que se centra en la conversa dins del petit grup, i per tant hem decidit no incloure-la en el nostre procés d'anàlisi de dades.

En aquesta primera sessió de petit grup que analitzem a continuació els participants inicien la posada en comú i la redacció del seu conte de ciència i es desenvolupa seguint la següent estructura:

- La mestra indica la necessitat de fer una pluja d'idees sobre possibles temes que poden vertebrar el conte que elaboraran entre tot el grup.
- Els participants fan la seva primera pluja d'idees.
- El grup inicia la narració del conte després de situar l'escenari, la descripció dels personatges i la trama de la història.
- El grup comença la redacció del conte.
- Els alumnes fan la primera revisió de l'escrit.
- Els participants reprenen l'escriptura del conte.
- La docent tanca la sessió.

Dins d'aquest context de la sessió, també cal especificar quins són els episodis que hem delimitat i que millor ens mostren les situacions d'interacció concretes. En aquesta primera sessió hem fragmentat l'enregistrament en tres episodis:

- Primer episodi: preparació del conte
- Segon episodi: escriptura del conte
- Tercer episodi: tancament de la sessió

La gravació es va dur a terme el 14 de desembre del 2009 i la seva durada és de quaranta minuts i vint-i-set segons.

### **B) ESQUEMA DE LA SESSIÓ**

En aquestes sessions de text narratiu, si les comparem amb les del text científic, es fa més difícil la delimitació dels segments des del punt de vista temàtic i de constel·lació de participants. Això és així perquè quan els alumnes estan immersos en la construcció del conte, l'elaboració i reelaboració de la història no segueix un procés lineal.

Primer episodi Preparació del conte											
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai						
0'00''	Primer SIAD	Pluja d'idees sobre la temàtica i l'estructura del conte	Concepte d' <i>anormalitat</i>	Lali, Jaume, Ernest i mestra	<table border="1"> <tr> <td>Alicia</td> <td>Lali</td> </tr> <tr> <td>Ernest</td> <td>Jaume</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Mestra</td> </tr> </table>	Alicia	Lali	Ernest	Jaume	Mestra	
Alicia	Lali										
Ernest	Jaume										
Mestra											
1'06''	Segon SIAD	Justificació científica del conte	Les brànquies i els pulmons								
2'50''	Tercer SIAD	Propostes de localització física del conte: escenari	Situació geogràfica on transcorre el conte								
3'57''	Quart SIAD	Intent d'inici d'escriptura del conte. Discussió metalingüística	Concepte de <i>lloc deshabitat</i>	Lali, Jaume, Ernest, Alicia i mestra							

Primer episodi Preparació del conte									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
4'27''	Cinquè SIAD	Elecció del nom de l'illa on transcorre la història	Nom de l'illa	Lali, Jaume, Ernest, Alicia i mestra	<table border="1"> <tr> <td>Alicia</td> <td>Lali</td> </tr> <tr> <td>Ernest</td> <td>Jaume</td> </tr> </table> Mestra	Alicia	Lali	Ernest	Jaume
Alicia	Lali								
Ernest	Jaume								
7'50''	Sisè SIAD	Construcció dels personatges	Protagonista principal, antagonista i personatges secundaris						

Segon episodi Espectura del conte									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
10'02''	Primer SIAD	Primers acords sobre la trama del conte	Elements necessaris a tenir en compte per a la trama de la història	Lali, Jaume, Ernest, Alicia i mestra	<table border="1"> <tr> <td>Lali</td> <td>Jaume</td> </tr> <tr> <td>Alicia</td> <td>Ernest</td> </tr> </table> Mestra	Lali	Jaume	Alicia	Ernest
Lali	Jaume								
Alicia	Ernest								
14'50''	Segon SIAD	Espectura del conte a partir dels primers acords als que ha arribat el grup	Inici del conte. Presentació dels personatges i del problema del personatge principal						
22'13''	Tercer SIAD	Primera revisió del conte	Revisió de l'estructura del conte. Aspectes formals i de contingut						
24'07''	Quart SIA	Continuació de l'espectura del conte	Desenvolupament de la trama	Lali, Jaume, Ernest i Alicia					
25'58''	Cinquè SIAD	Enllaç entre el fil narratiu i els aspectes científics del conte	Discussió d'aspectes científics: la impossibilitat de la sípia de viure a les profunditats	Lali, Jaume, Ernest, Alicia i mestra					
28'40''	Sisè SIAD	Redacció del final del conte i segona revisió	Revisió dels aspectes formals i de contingut						

Tercer episodi Tancament de la sessió									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
30'40''	Primer SIAD	La mestra tanca la sessió	Accions que faran a la propera sessió	Lali, Jaume, Ernest, Alicia i mestra	<table border="1"> <tr> <td>Lali</td> <td>Jaume</td> </tr> <tr> <td>Alicia</td> <td>Ernest</td> </tr> </table> Mestra	Lali	Jaume	Alicia	Ernest
Lali	Jaume								
Alicia	Ernest								
40'04'' - 40'27''	Segon SIAD	Explicació i justificació de l'organització dels petits grups	Funcionament i justificació de la selecció dels grups per a poder fer la investigació						

### C) ANÀLISI DE LA SESSIÓ

L'objectiu d'aquesta sessió és que els alumnes iniciïn el plantejament i l'escriptura del conte de ciència que la docent va presentar a tots els alumnes a la primera sessió de gran grup.

A l'inici d'aquesta transcripció es constata que el petit grup té un punt de partida anterior a aquesta primera sessió perquè el Jaume, a la classe, ja havia plantejat alguns temes possibles per desenvolupar com a eix vertebrador del conte col·lectiu. Aquest fet l'explicita la mestra a la primera intervenció de la conversa amb el petit grup, alhora que convida el Jaume a iniciar la conversa. Ell reprèn el discurs que ja havia apuntat a la sessió anterior i la resta dels companys, als següents torns de paraula, comencen a completar i a construir a partir de la idea originària del Jaume. En aquest sentit, el grup, des del primer moment de la interacció, s'adhereix de manera implícita a la idea central del Jaume i, posteriorment, el text es va elaborant de manera conjunta.

Al final de la sessió els alumnes encara no han acabat d'elaborar el text i la mestra, al darrer episodi, apunta que el treball continuarà la propera setmana.

L'observació atenta de la conversa ens mostra que la interacció es construeix a partir de l'alternança entre la discussió temàtica del conte i la redacció dels acords. El fet que solament la Lali assumeixi la funció de posar per escrit allò que el grup construeix, determina que la conversa sigui més àgil que no pas si tot el grup anés redactant l'estructura de la narració de manera conjunta.

És interessant assenyalar com la Lali s'autoselecciona per dur a terme aquesta funció de redacció del text. Al torn 65 la mestra apunta que ja poden iniciar l'escriptura del conte perquè ja tenen prou idees per fer-ho. La Lali, al torn 66, planteja la següent pregunta:

**Lali:** ho apuntem?/ (68L)

El Jaume suggereix de fer un esquema inicial i en aquest moment la Lali comença a escriure. La resta dels participants interpreten que la seva companya assumeix aquesta funció de grup. És interessant assenyalar que la Lali també adopta un paper important com a participant que aporta idees i que gestiona aspectes didàctics de la conversa. La resta dels companys del grup són conscients d'aquesta diversitat de funcions que assumeix la Lali i per això emeten enunciats de suport o d'ajut com els següents:

**Alicia:** ((dirigint-se al Jaume perquè ell dóna per fet que la Lali ja ho ha escrit tot)) és que | ha d'escriure | saps/? necessita temps/ (439A)

...

**Alicia:** què va/? [què havies posat/?] (627A)

...

**Mestra:** ((rient)) un moment un moment que ha d'escriure\ (referint-se a la Lali) (643M)

...

**Mestra:** ((referint-se a la Lali)) espera tu deixa que acabi\ (701M)

...

**Ernest:** ((dirigint-se a la Lali)) fes un número u o una [estrelleta/] (817E)

Al llarg de la sessió tots els participants, en un moment o altre de la interacció, ajuden la Lali perquè pugui anar recollint tot allò que el grup està dient. Ho fan a partir d'al·lorepeticions, o bé dictant de forma més lenta els enunciats emesos pels companys.

### C.1. DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA

#### *Marc d'interacció:*

Si parem atenció als quadres que mostren els diferents episodis de la conversa i els segments d'interactivitat que apareixen a la sessió, ens adonem que la majoria són SIADs, és a dir, segments d'interactivitat alumnes-docent. Cal considerar que tot i la presència de la docent en aquests segments, la seva participació no esdevé constant al llarg de la conversa sinó que, com assenyalarem més endavant, compleix uns objectius concrets.

En aquesta sessió veiem que tots els alumnes del petit grup participen en la majoria dels segments d'interactivitat. Aquestes sessions del text narratiu són posteriors a les del text científic i aquest fet podria explicar que els alumnes ja han treballat conjuntament i això facilita i estimula les aportacions de tots els membres en aquestes sessions en què han d'elaborar el conte.

Cal assenyalar especialment el cas de l'Àlicia. En aquesta primera sessió del text narratiu les seves intervencions es produeixen en tots els segments d'interactivitat i responen a diferents funcions de gestió (didàctica, cognitiva i social) però també, com s'analitzarà posteriorment, assumeix diferents papers enunciatius.

Pel que fa a la presa dels torns de paraula, els participants intervenen de manera espontània en la interacció, tot i que en moments concrets de la conversa es produeixen heteroseleccions molt interessants. Aquesta sessió de torn de paraula a l'altre, a diferència del que es podria esperar, normalment no l'exerceix el mestre, sinó que són els mateixos alumnes que la duen a terme.

**Jaume:** ((dirigint-se a l'Àlicia)) [t'agrada?/] (49J)

...

**Jaume:** ((dirigint-se a l'Àlicia)) [digue'm] el meu cognom (124J)

...

**Àlicia:** Lali | què hi dius\? (237A)

...

**Jaume:** ((dirigint-se a l'Àlicia)) [com podem co-] (307J)

...

**Ernest:** ((dirigint-se a la mestra que està pensant)) [què | què hi dius?/] (355E)

...

**Ernest:** ((dirigint-se a la Lali)) està bé Lali\ | està bé no/? (510E)

Les heteroseleccions anteriors, sobretot les que es presenten als torns 49J, 237A, 355E i 510E obren espai a l'opinió i al punt de vista de l'altre; responen a una necessitat de tenir en compte l'alteritat. Tot i l'espontaneïtat d'aquestes heteroseleccions dels alumnes, el paper de la docent en la sessió de torns de paraula de ben segur que esdevé un model que els alumnes assumeixen i apliquen a la sessió. La mestra participa en tots els episodis d'interactivitat i la majoria de les heteroseleccions que emet responen a una finalitat didàctica que és, bàsicament, la d'animar perquè tots els alumnes participin per veure en quin punt està el text:

**Mestra:** ((dirigint-se al Jaume)) [deixa que] parli ell perquè tu ja has dit la teva idea\ (32M)

...

**Mestra:** val | Àlicia | tu què dius de tot això\? (46M)

...

**Mestra:** ((dirigint-se a la Lali i l'Àlicia)) [nenes] afegiu coses perquè aquesta història la porten bastant aquests homes eh/? (497M)

...

**Mestra:** a veure Lali com ho tenim això? (499M)

Al llarg de la conversa els alumnes emeten els seus punts de vista a partir d'autoseleccions. En el cas del Jaume notem que força sovint explicita la demanda de paraula. A continuació en mostrem alguns exemples:

**Ernest:** com estava sol allà i estava trist va anar va anar va anar al mar [allà i estava allà i] (399E)

**Jaume:** [no\ | tinc una idea\ | tinc una idea\] (400J)

**Ernest:** va *tropessar*/ i va fer ((tot fent els gestos d'alguna cosa que cau)) guau:: (401E)

**Jaume:** no\ | vull dir una cosa\ (402J)

**Ernest:** va\ (403E)

**Jaume:** vull dir una cosa\ | que | després de fer això/ el nen orfe/ | tenia un problema\ | tothom es reia d'ell\ | perquè/ | no era un nen qualsevol/ sinó que tenia/ | un pulmó/ i una brànquia\ (404J)

**Alicia:** {(L2) vale\} (405A)

La insistència del Jaume a intervenir a la conversa dóna lloc a un intercanvi entre ell i la docent que és motiu de riure per part de tots els participants:

**Jaume:** PUC dir una cosa/? (801J)

**Mestra:** ((rient)) i tant home si no pares de dir (802M)

### Llengua d'ús

Aquestes sessions en què els alumnes treballen el text narratiu, la llengua vehicular és el català. Dels quatre alumnes del petit grup, l'Ernest és l'únic participant la llengua materna del qual és el castellà, tot i que en l'anàlisi de la sessió aquest fet no implica que en els seus enunciats apareguin gaire interferències més que en els dels altres participants de la interacció.

En cap intervenció de la gravació es produeix un canvi de llengua del català al castellà, tot i que als enunciats dels participants s'observen nombroses paraules falca que adopten del castellà. Tenim exemples d'aquest fenomen a les següents intervencions:

**Jaume:** i llavors tothom es riu d'ell i llavors se'n va a la platja/ | es tira a l'aigua/ | i va a veure món | {(L2) vamos\} (11J)

...

**Ernest:** que no estan molt preparades per anar a {(L2) bueno} per l'aigua i {(L2) bueno} hi ha un tub\ | que: li va de la brànquia, {(L2) bueno} de les brànquies al pulmó i que les brànquies m: li passen les seves cèl·lules al pulmó i el pulmó es es converteix en: (33E)

...

**Jaume:** [ {(L2) vale} pues a mi (xxx)] (45J)

En altres casos veiem que apareixen nombroses interferències amb el castellà. Majoritàriament són mots que els participants tenen molt integrats al seu discurs quan parlen en català i que per tant no es reparen entre ells. Es tracta de formes verbals, pronoms o aspectes semàntics:

**Jaume:** que en comptes *de tindre* dos pulmons/ | té/ | una brànquia i un pulmó/ | per sota [aigua\] (9J)

...

**Mestra:** *val* | Alicia | tu què dius de tot això? (46M)

...

**Jaume:** no ja està\ | un una illa petita que està mig perduda que no està per exemple al mapes i coses així\ | i després al final/ | aquest noi/ | fa que TOT el món *coneixia* aques- aquesta illa\ | | llavors/ | | així/ | tothom ja no es riu d'ell i ja està no?\ | de moment ja tenim el tema no?/ (57J)

...

**Ernest:** *te* d'haver onze o [dotze o *algu* així] (159E)

...

**Jaume:** peixos {(L2) pulpos} sèpies | la sèpia COM (220J)

...

**Ernest:** en comptes de: en comptes *de que* a les brànquies li passen les cèl·lules als pulmons | que | està allà s'està a punt d'ofegar i: la: una sèpia li tira tinta i el senyor se l'empassa sense *volguer* i li va al pulmó i li canvia una cosa\ (227E)



- ...  
**Ernest:** [o {(L2) pulpos o algo [així/]}] (240E)  
 ...  
**Jaume:** és lo que porto dient fa molta estona/ | | fa una estona ho he dit eh/? (333J)  
 ...  
**Ernest:** [i és que sinó/] tot el {(L2) rato\}: i que es deia que es deia (367E)  
 ...  
**Ernest:** va *tropessar/* i va fer ((tot fent els gestos d'alguna cosa que cau)) guau:: (401E)  
 ...  
**Jaume:** però *pues jo/ [ficaria un punt\ [un punt\]]* (424J)  
 ...  
**Lali:** exacte\ | proposem i després *tatxem\* | i demás ((llegint)) una corrent d'aigua/ (593L)  
 ...  
**Mestra:** ((rient)) Jaume\ | em sembla que t'has *liat* una mica o m'estàs fent liar a mi\ (834M)

És interessant assenyalar que quan els participants reparen algun aspecte lèxic, ho fan des la vessant semàntica i no pas quan es tracta d'una interferència amb el castellà.

### Organització del discurs

En aquest apartat analitzem qui i com obre i tanca els diferents segments, focalitzacions i la totalitat de la sessió. En el següent quadre queda reflectida aquesta organització:

Episodi	Segments d'interactivitat	Obertura/tancament (Participants)	
Primer episodi	Primer SIAD	Obertura	<b>Mestra:</b> vinga   hauríem de començar nois\   (1M) (gestió didàctica: situa la sessió i obre la conversa)
		Tancament	<b>Lali:</b> [es converteixen en peix] (13L) (gestió cognitiva: acaba de completar el torn anterior)
	Segon SIAD	Obertura	<b>Mestra:</b> i la part científica/? (14M) (gestió cognitiva: la mestra planteja quina serà la part científica del seu text de ciència)
		Tancament	<b>Alicia:</b> a mi m'agrada\ (47A) (gestió social: l'Alicia s'adhereix a la resta del grup)
	Tercer SIAD	Obertura	<b>Mestra:</b> <i>val</i> aleshores la història on la situeu? perquè [clar] (48M) (gestió cognitiva i didàctica: amb aquesta pregunta ajuda a vertebrar els aspectes necessaris per elaborar el conte)
		Tancament	<b>Ernest:</b> són així de la seva espècie i:   i després inventen una cosa que se'n van a tots els països i van creixent per tot el món\ (64E) (gestió cognitiva: acaba de completar els punts de vista anteriors)
	Quart SIAD	Obertura	<b>Mestra:</b> <i>val</i> per tant hauríem de: comencem a fer l'esquema que ja teniu moltes idees\ (65M) (gestió cognitiva i didàctica: proposa que els alumnes concretin tot el que s'ha dit a partir d'un esquema general)
		Tancament	<b>Jaume i Ernest:</b> si (88J/E) (gestió social: s'adhereixen al punt de vista expressat per l'Alicia)
	Cinquè SIAD	Obertura	<b>Mestra:</b> l'illa voleu: el nom d'una illa existent o us inventareu el nom de l'illa?\ (89M) (gestió cognitiva i didàctica: proposa als alumnes d'acabar de situar i posar nom a l'espai físic de la seva història)
		Tancament	<b>Alicia:</b> AH basamase jo què sé (148A) (gestió social: l'Alicia acaba entenent i s'hi acaba adherint)
	Sisè SIAD	Obertura	<b>Mestra:</b> va va poseu-vos d'acord\   val\   personatges\   quants personatges tindreu?\ està clar que el personatge [és un noi oi?/] (149M) (gestió didàctica i cognitiva: la docent proposa que determinin el tema dels personatges)
		Tancament	<b>Jaume:</b> peixos {(L2) pulpos}sèpies   la sèpia COM (220J) (gestió cognitiva: el Jaume completa l'enunciat anterior de l'Ernest)
Segon episodi	Primer SIAD	Obertura	<b>Mestra:</b> clar de la sèpia podrieu a veure de la sèpia tenim molta informació\   per tant pot haver-hi\   no?/ una [història\] (221M) (gestió cognitiva i didàctica: la mestra intenta que els alumnes afegeixin elements científics al seu conte que ja el comencen a tenir vertebrat)
		Tancament	<b>Ernest:</b> tens raó perquè al poble de les sèpies em: hi havia molts molt: que tenien moltes: eren molt llests\   i: per: així van aconseguir   inventar aquella cosa\ (299E) (gestió cognitiva i social: l'Ernest s'adhereix al PDV de la mestra i ho argumenta)

Episodi	Segments d'interactivitat	Obertura/tancament (Participants)		
Tercer episodi	Segon SIAD	Obertura	<b>Mestra:</b> <i>va</i> doncs ara: hauríeu de començar ja a posar-vos a: fer una mica l'inici de la història   <i>va</i>   a nivell ja més [de] (300M) (gestió didàctica: la mestra proposa començar a redactar la història)	
		Tancament	<b>Ernest:</b> <i>va</i> (498E) (gestió social: l'Ernest esperona perquè l'Àlicia i l'Anna intervinguin)	
	Tercer SIAD	Obertura	<b>Mestra:</b> a veure Lali com ho tenim això? (499M) (gestió didàctica i cognitiva: la docent convidava a fer una revisió del que tenen i que avanci la conversa)	
		Tancament	<b>Jaume:</b> <i>no</i>   {(L2) lo de la sèpia <i>no</i> }   perquè encara no està al mar (532J) (gestió cognitiva: el Jaume s'oposa als punts de vista expressats anteriorment)	
	Quart SIAD	Obertura	<b>Ernest:</b> ((continuant la història) com estava molt trist/ (533E) (gestió didàctica: l'Ernest continua amb el relat)	
		Tancament	<b>Àlicia:</b> [ <i>se</i> 'l] va emportar al seu poble la sèpia <i>se</i> 'l va emportar al seu poble per [curar-lo] (554A) (gestió cognitiva: completa el punt de vista anterior de l'Ernest)	
	Cinquè SIAD	Obertura	<b>Mestra:</b> [ <i>va</i> ] per què les sèpies?   recordem una mica per què les sèpies expulsaven o tiraven la tinta? (555M) (gestió cognitiva: la docent proposa fer un ancoratge entre els aspectes científics i narratius)	
		Tancament	<b>Ernest:</b> com li diu als seus a   {(L2) bueno} als altres nens/   ja no se'n riuen d'ell i: (623E) (gestió cognitiva: l'Ernest acaba de completar el punt de vista anterior)	
	Sisè SIA	Obertura	<b>Mestra:</b> doncs vinga   tot això ara   per escrit   i ben redactat (624M) (gestió didàctica: esperona perquè iniciïn la redacció dels acords presos)	
		Tancament	<b>Jaume:</b> que   la tinta/   en el cos de l'humà/   no no té l'efecte de matar-lo   <i>sinó</i>   LI HA SALVAT LA VIDA/   l'efecte de la tinta (892J) (gestió cognitiva i didàctica: acaba i completa el que s'ha dit anteriorment i a partir de to que empra, fa un tancament provisional del text)	
	Primer SIAD	Obertura	Obertura	<b>Mestra:</b> a veure   deixem això: en aquest punt/   pensem que divendres l'hauríem d'acabar   <i>va</i> ? d'acabar divendres i a més a més la idea que hem parlat és d'acabar-lo i poder llegir als companys encara [que no esti-] (893M) (gestió didàctica: anuncia el tancament de la sessió i la continuació del text a la sessió següent)
			Tancament	
Segon SIAD		Obertura	<b>Àlicia:</b> [tornarem a venir] aquí divendres? (894A) (gestió social)	
		Tancament	<b>Mestra:</b> ((rient)) escolta Jaume/   i tu tens els altres   vinga (902M) (gestió social i identitària: la mestra explicita la importància dels altres)	

Pel que fa a les obertures i tancaments dels diferents segments d'interactivitat, constatem que la docent és qui n'obre més. De les catorze obertures que es produeixen al llarg de la conversa, ella n'assumeix dotze, les funcions de les quals són bàsicament didàctica i cognitiva. La mestra persegueix la finalitat d'orientar i organitzar el procés didàctic, però també de contrastar i reorientar en el pla cognitiu. Aquestes obertures normalment inicien punts de vista nous, en reprenen d'altres, conviden a revisar allò que s'ha dit, estimulen la conversa o bé reprenen accions concretes.

L'Ernest i l'Àlicia també obren segments. En el cas de l'Ernest la funció que assumeix és didàctica perquè emet un enunciat que reprèn el discurs del segment d'interactivitat anterior. En el cas de l'Àlicia, la funció que exerceix és social ja que emet una pregunta dirigida a la mestra que inclou tots els participants del grup.

A diferència de les obertures, pel que fa als tancaments, la docent solament clou el segment que és precisament el darrer de la sessió. En aquest cas no té la intenció de tancar la conversa que ja havia anunciat al SIAD anterior, sinó que persegueix una funció social a partir d'un enunciat anterior emès pel Jaume al torn 901:

**Àlicia:** doncs quina sort que hem tingut/ (898A)

**Ernest:** i nosaltres | {(L2) vamos} (899E)

**Mestra:** *va*? (900M)

**Jaume:** és que em teniu a mi (901J)

**Mestra:** ((rient)) escolta Jaume/ | i tu tens els altres | vinga (902M)

La resta dels tancaments que es produeixen al llarg de la interacció els assumeixen els alumnes. Cal assenyalar que l’Àlicia, l’Ernest i el Jaume són els participants que en clouen més. Les funcions que persegueixen aquests tancaments són, bàsicament, de gestió social i cognitiva; social perquè en alguns casos els participants s’adhereixen al punt de vista expressat anteriorment per altres com és el cas de força enunciats de tancament, o bé, per esperonar, com succeeix al torn 498 en què l’Ernest anima la participació d’altres companys a la interacció. En altres casos els tancaments responen a una funció de gestió cognitiva en què els subjectes completen enunciats emesos anteriorment, o bé per distanciar-se’n.

## C.2. DIMENSIÓ ENUNCIATIVA

### *Posicionament enunciatiu:*

Prèviament a aquesta primera sessió, la docent introdueix l’activitat a tot el grup. Recorda als alumnes que, en petits grups, han de crear un conte que tingui una base científica. En aquell primer moment de gran grup el Jaume participa activament i comença a donar idees de possibles contes. Posteriorment, a la primera sessió de petit grup la docent recorda als altres tres alumnes les idees que havia proposat el Jaume a la sessió prèvia. En aquesta primera sessió del text narratiu els participants comencen a exposar les idees a partir de les quals volen que giri el seu conte de ciència. Es tracta, doncs, d’una sessió d’intercanvi per tal d’iniciar l’escriptura del conte.

Al primer SIAD de la sessió el Jaume exposa la idea central que havia començat a apuntar a la sessió prèvia de gran grup i que esdevé el centre sobre el qual gira la història que van construir conjuntament: l’existència d’un nen que en lloc de tenir dos pulmons té una brànquia i un pulmó. A partir d’aquesta idea la resta del grup comença a construir la història a partir de diferents enunciats. Aquest fet determina que els primers intercanvis esdevinguin enunciacions per part dels diferents participants.

Pel que fa a les *sotaenunciacions*, constatem que ja apareixen al primer episodi. Els alumnes, als primers cinquanta torns de paraula, han començat a dibuixar l’escena i el personatge principal del conte i és a partir d’aquest moment que inicien la història i això comporta negociacions i l’expressió de punts de vista que sovint no coincideixen. El Jaume és qui comença a apuntar les *sotaenunciacions*. A la primera, ell reprèn l’enunciat que havia dit l’Ernest, i se’n distància:

**Jaume:** però jo vull dir una cosa\ | si estàs dient això:/ | quan estigués a fora de l’aigua/ | no seria al revés que el pulmó li traspasés les [cèl·lules? \] (37J)

El Jaume és el participant que més assumeix el paper de *sotaenunciador*. Quan no està d’acord amb el punt de vista expressat prèviament per algú el reprèn, se’n distància i sovint aporta arguments que se situen en una altra direcció. Un exemple clar el tenim en un breu intercanvi que es produeix entre el Jaume i la docent. Aquests dos participants expliciten un distanciament i posteriorment, el Jaume s’adhereix al punt de vista expressat per la mestra.

**Jaume:** [ {(L2) vale} ] | però no és que siguin tan antagonistes | només es riuen d’ell\ (253J)

**Àlicia:** { (L2) bueno } però (254A)

**Mestra:** home | és és prou a veure és prou dur no/? que hi hagi una persona que es rigui de tu/? (255M)

**Jaume:** vale\ | i tamb- i també hi ha també | hi ha un tauró no/? que se’l vol menjar | | a mossegades (256J)

En diferents moments de la conversa el Jaume continua mostrant el seu desacord amb altres participants que, a la vegada, també assumeixen una postura sotaenunciadora:

- Jaume:** no seria al revés/? | | perquè si | la sèpia [li fa un favor/] (289J)  
**Ernest:** [sé què vols] dir però la sèpia no pot anar la sèpia no pot anar a fora home/ (290E)  
**Jaume:** CLAR, però jo vull dir que | si | la sèpia | li fa un favor al noi/ | no seria que | el noi [en comptes de] (291J)  
**Ernest:** [però ho fa sense voler/] (292E)  
**Jaume:** [{{(L2) bueno} però però li salva la vida/] (293J)

Les sotaenunciacions del Jaume es van succeint al llarg de la conversa perquè ell no està d'acord amb alguns dels enunciats dels companys, o bé perquè vol donar un gir a la història, o bé perquè manifesta que ell havia fet una altra interpretació de les paraules d'algun company: jo no ho he entès així\ | jo he entès que el NEN s'acosta al mar/ i la sèpia no/? és la que li [sus:] (476J).

El Jaume expressa els desacords formulats com a sotaenunciacions. Aquests enunciats indiquen un distanciament respecte del punt de vista expressat anteriorment però no provoquen una situació de disputa entre els participants que pugui portar a un trencament. Fins i tot, en alguns moments, utilitza el recurs de la ironia per apartar-se de l'enunciat de l'altre que provoca la riada dels altres. Això ho veiem al torn 208 en què el Jaume juga amb la pronúncia del mot “mar” i del nom propi “Marc”:

- Ernest:** ((puntualitzant al Jaume)) nen | Marc\ (207E)  
**Jaume:** però clar mar mar mar el mar\ (208J)  
**Ernest:** no\ | és Marc\ (209E)

En el cas de l'Ernest, molts dels desacords els expressa a partir de les sotaenunciacions. Algunes d'elles tenen a veure amb qüestions cognitives i temàtiques del conte que estan construint:

- Jaume:** no seria al revés/? | | perquè si | la sèpia [li fa un favor/] (289J)  
**Ernest:** [sé què vols] dir però la sèpia no pot anar la sèpia no pot anar a fora home/ (290E)  
**Jaume:** CLAR, però jo vull dir que | si | la sèpia | li fa un favor al noi/ | no seria que | el noi [en comptes de] (291J)  
**Ernest:** [però ho fa sense voler/] (292E)

En aquest cas el desacord condueix més a concessions que no pas a adhesions.

En altres moments en què l'Ernest indica un distanciament respecte de l'enunciat d'un altre company, veiem que les sotaenunciacions tenen el seu origen en qüestions lingüístiques. Al següent intercanvi l'Ernest manifesta al torn 367 la necessitat d'utilitzar sinònims:

- Ernest:** no seria/ no seria millor/ | per l'illa anomenada/ | pel nen/ | que es deia/ (365E)  
**Lali:** sí\ millor que sí perquè [sinó/] (366L)  
**Ernest:** [i és que sinó/] tot el {{(L2) rato}}: i que es deia que es deia (367E)

Molt sovint l'Ernest mostra un distanciament respecte de l'enunciat d'un altre company i ho explicita a partir d'argumentacions que emet al mateix torn de paraula:

- Alicia:** [però no se] la va em[passar\] (813A)  
**Ernest:** sí sí que se la va empassar\ perquè sí no no li fa res aquí (assenyala la panxa) | es perquè va fer ((fa un soroll com si s'empassés alguna cosa)) i li va anar fins [al:] (814E)

Pel que fa a la Lali, val a dir que és la participant que assumeix la funció d'anar recollint per escrit tot allò que acorda el grup. Aquesta funció no impedeix que participi de forma activa en la interacció. Això es veu en els diferents enunciats que emet i que responen a diversos papers enunciatius. Apareixen sotaenunciacions que la Lali du a terme a partir d'enunciats interrogatius que tenen com a objectiu distanciar-se del punt de vista previ expressat per un altre company. Aquest és el cas del torn 160: [i per què ha d'haver l'antagonista?/] (160L)

En altres moments els enunciats sotaenunciadors que emet tenen una funció de gestió social, com succeeix a l'intercanvi del primer episodi amb l'Ernest i l'Àlicia:

**Ernest:** anormal | el protagonista/ (187E)  
**Lali:** és que anormal/ (188L)  
**Àlicia:** no és un nom ((fa els gestos de fer cometes)) [anormal] (189A)

La Lali al torn de paraula 584 emet una sotaenunciació en què es distancia dels enunciats dels companys (no creu que hagin de situar l'acció a les profunditats del mar) a partir de l'ancoratge que fa amb el que havien après a les sessions del text científic (que les sípies no poden viure a grans profunditats):

**Ernest:** el va arrossegar: (582E)  
**Àlicia:** fins: (583A)  
**Lali:** però al text que vam llegir deia que la sèpia no pot viure a les profunditats (584L)  
**Ernest:** ja\ (585E)  
**Jaume:** ara que ho [dius:] (586J)

En el cas de l'Àlicia, podem veure que en aquesta sessió de construcció d'un text narratiu emet més sotaenunciacions que no pas a les sessions en què havien de construir un de científic. Aquesta participant quan expressa el desacord té en compte protegir la imatge de l'altre a partir d'elements lingüístics que fan aquesta funció. En tenim un exemple en els següents torns de paraula:

**Ernest:** marilali\ (94E)  
**Jaume:** [marilali/?] (95J)  
**Àlicia:** [els noms] aquests | és molt habitual [no?/] (96A)

Al torn 475, l'Àlicia emet una sotaenunciació en què l'enunciat que reprèn amb distància és un enunciat compartit per la resta dels companys. Ella manifesta: però jo em pensava que havíeu dit que algun dia al mar la sípia li va fer que tingués un pulmó una brànquia i un pulmó.

Els papers que més assumeix la docent són els de sobrenunciador i sotaenunciador. La mestra adopta el paper de sotaenunciadora per mostrar el desacord o distanciament amb alguns dels enunciats que emeten els alumnes, però sense mostrar una oposició directa. L'efecte que vol provocar aquest allunyament al punt de vista previ és de reflexió per part dels alumnes respecte de l'enunciat emès. Les funcions que persegueixen aquests sotaenunciacions abracen el terreny cognitiu:

**Mestra:** [i hi ha] tota la conversa que mantindran el noi amb la sèpia que se suposa que aquesta es produeix dins del mar | no?/ (281M)

Però també el didàctic:

**Mestra:** no ja però situem-nos una mica no?/ | protagonista\ | el: (176M)  
 ...  
**Mestra:** però per això esteu quatre\ | per això l'esteu llegint constantment en veu alta | perquè el que no se'n recorda un o no diu un/ | diu l'altre\ (525M)

Algunes de les sotaenunciacions també persegueixen una funció social, com és el cas del torn 255 que emet la mestra: home | és és prou a veure és prou dur no/? que hi hagi una persona que es rigui de tu/?

Si ens fixem en les *sobrenunciacions*, veiem que l'Ernest i la Lali són els alumnes que més n'emeten. En el cas de la Lali, la recollida per escrit de les aportacions de la resta dels companys pot afavorir que assumeixi aquest paper enunciatiu. En aquest cas, el fet d'explicitar les idees dels altres facilita que disposi d'una visió més global del text i que la situï amb més facilitat en una posició sobrenunciadora:

**Lali:** [aviam ] deshabitada no vol dir el nom deshabitada vol dir que no hi ha habitants [que] (76L)

L'Ernest al llarg de la conversa reformula els enunciats que emeten els companys, pensa i exposa a partir del que han dit els altres i de vegades diu la darrera paraula. Aquesta síntesi i nova reformulació dels enunciats dels altres sovint els dicta a la Lali perquè ella els pugui deixar per escrit. D'alguna manera, aquest *parlar a partir de les paraules dels altres* compleix una funció cognitiva però també didàctica perquè facilita la recollida de tot el que el grup va construir:

**Ernest:** no era un nen qualsevol\ | ((dictant a la Lali)) | | coma\ | | | en comptes de tenir ((deixen que la Lali acabi d'escriure)) (458E)

...

**Ernest:** [en comptes] de tenir dos pulmons/ | tenia [una branqui-] (507E)

...

**Ernest:** deshabitada és que no hi ha ningú\ (330E)

Al llarg de la sessió, el Jaume també assumeix una postura sobrenunciadora en alguns dels enunciats que emet. En certs moments s'adhereix al punt de vista dels altres companys, a la vegada que el reformula: si | no era un nen qualsevol\ | coma\ | tenia/ | un: un:brànquia i un [pulmó\] (506J)

En altres moments planteja a la resta dels companys una recontextualització de la situació d'escriptura del text narratiu amb una clara funció didàctica. Sovint aquest tipus d'enunciats són emesos pel docent, però en aquest cas és el Jaume qui assumeix aquest paper:

**Jaume:** al final quan acabem/ | després/ | busquem sinònims\ | que: si | ara fem el | en el diccionari de sinònims\ | busquem sinònims d'algunes paraules que siguin fàcils\ | i llavors quedarà molt millor la història\ | ((silenci. La mestra assenteix amb el cap)) per exemple | que posa | xerrar (673J i 675J)

En el cas de l'Àlicia veiem que en algun moment emet sobrenunciacions de caire cognitiu perquè reformula l'enunciat emès anteriorment per un altre company. Sovint aquesta reformulació es planteja simplement a partir d'una paraula o idea sinònima a l'expressada anteriorment per un altre membre del grup: deshabitada\ (323A) / o bé al següent enunciat: que es deia Marc\ | anomenat Marc\ | [anomenat Marc\] (361A).

En altres casos les sobrenunciacions les situa en un pla didàctic. Veiem que en aquests casos, *pensa per sobre dels altre*. Destaquem els següents enunciats:

**Àlicia:** recapitem a veure com està la història\ (698A)

...

**Àlicia:** un asterisc o [alguna cosa:] (819A)

Aquests darrers enunciats, tradicionalment els ha emès el docent. Veiem que ara són els mateixos alumnes que els assumeixen.

Per tal d'il·lustrar els diferents papers enunciatius que hem comentat en aquest apartat, el quadre següent ens classifica els diversos enunciats segons la seva naturalesa i ens descriu quines són les tensions o conflictes que es produeixen al llarg de la conversa i les decisions que prenen els participants per resoldre'ls.

SEQÜÈNCIA 2: Text narratiu. Sessió 1: Inici d'un conte de ciència

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió
Jaume	<p>PDV1: si estàs dient això quan estigués a fora de l'aigua no seria al revés que el pulmó li traspassés les cèl·lules? (37J)</p> <p>PDV4: sí però això ho hem de dir al principi (41J)</p> <p>PDV8: però clar mar mar mar el mar (208J) (es distancia)</p> <p>PDV15: vale però no és que siguin tan antagonistes només es riuen d'ell (253J)</p> <p>PDV1: sí però en teoria aquesta història era sobre el mar i? què direm? comença a la ciutat després al cap d'una estona tocarà (276J i 278)</p> <p>PDV3: no seria al revés? perquè si la sèpia li fa un favor (289J)</p> <p>PDV5: CLAR, però jo vull dir que si la sèpia li fa un favor al noi no seria que el noi en comptes de (291J)</p> <p>PDV6: bueno però però li salva la vida (293J)</p> <p>PDV14: això de vegades <i>fastidia</i> molt perquè estàs fent una història molt ben muntada i et poses a comptar les línies i n'has fet vint de quinze (474J)</p> <p>PDV16: jo no ho he entès així jo he entès que el NEN s'acosta al mar i la sèpia no? és la que li sus: (476J)</p> <p>PDV27: sí   però ho fem allà (509J)</p> <p>PDV31: és veritat però de la sèpia no perquè encara no està al mar (532J)</p> <p>PDV34: sí però dic que casualment quan s'estava banyant un corrent se'l va emportar lluny (550J)</p> <p>PDV46: fins al fons no perquè (580J)</p> <p>PDV52: [...] perquè no canviem   lahis-no no és que ningú la quan la llegeixin perquè no canviem la història? [...] (604J)</p> <p>PDV62:</p> <p>EH EH Ernest Ernestvale ho fem després però</p>	<p>PDV8: i uns quants més que es riuen d'ell (81J)</p> <p>PDV16: els fills secundaris vamos (264J)</p> <p>PDV19: que seran secundaris (266J)</p> <p>PDV8: hi havia una vegada en un poble (312J)</p> <p>PDV11: perquè [no era un nen (446J)]</p> <p>PDV23: exacte perquè que ho descobreixen ells (496J)</p> <p>PFV29: i una cosa jo també hem de vigilar perquè de vegades tu ho saps molt bé la historia però a l'escriure et deixes una cosa que no s'entén i si no s'entén després la gràcia d'haver-ho fet tu quan ha passat molta estona (524J)</p> <p>PDV33: i per això se'n va anar a un altre país (542J)</p> <p>PDV36: i llavors qua- es va trob- la sèpia li va tirar tinta i encara més estava més desorientada no sabia ni on era la seva illa on era: i coses així (552J)</p> <p>PDV79: el doctor veu (887J)</p>	<p>PDV24: sí, no era un nen qualsevol coma tenia un: una brànquia i un pulmó(506J)</p> <p>PDV56: perquè pensava que era el SEU enemic (639J)</p> <p>PDV58: al final quan acabem després busquem sinònims que si ara fem el[...] si en el diccionari de sinònims busquem sinònims d'algunes paraules que siguin fàcils i llavors quedarà molt millor la història (673J i 675J)</p> <p>PDV80: el la sèpia doctor veu (890J)</p>	<p>El Jaume planteja el concepte d'anormalitat. Discuteixen aspectes metalingüístics.</p> <p>El Jaume planteja que el procés de transformació brànquies/pulmó del personatge hauria de ser a l'inrevés.</p> <p>El Jaume inicia el tema dels personatges principals i secundaris. Es discuteix sobre la necessitat del personatge antagonista i del nom del protagonista</p> <p>El Jaume planteja la qüestió que la història transcorre al mar i pregunta com establir el nexa ciutat-mar.</p>	<p>Després de l'exposició del PDV de l'Ernest, el Jaume s'hi adhereix i la mestra demana l'opinió dels altres participants.</p> <p>Van construir entre tots les petites argumentacions que deriven en un acord</p> <p>La qüestió del Jaume fa replantejar en certa mesura la trama de la història. Entre tots resituen la història</p>

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió
	<p>fiquem algun perquè si la Lali no arriba a respirar i es queda (712J)</p> <p>PDV64: ja abans d'aquí hi ha un punt jo trobo (718J)</p> <p>PDV76: però igualment els CIENTÍFICS si parlem <i>algu</i> dels científics veuran que es diu sèpia també tenim dues sèpies en joc no sabem si era el científic que s'ha trobat el noi o- (833J)</p>				
Ernest	<p>PDV2: però prop del mar ell ell és l'únic que li agrada (55E)</p> <p>PDV3: però ell ell té fills té fills i després els seus fills no poden ser (62E)</p> <p>PDV1: però també <i>té</i> d'haver (157E)</p> <p>PDV2: <i>te</i> d'haver onze o dotze o <i>algu</i> així (159E)</p> <p>PDV4: sé què vols dir però la sèpia no pot anar la sèpia no pot anar a fora home (290E)</p> <p>PDV4: no seria no seria millor per l'illa anomenada pel nen que es deia (365E)</p> <p>PDV5: i és que sinó tot el rato i que es deia que es deia (367E)</p> <p>PDV6: voleu tornar a posar el nen orfe un altre cop? (412E)</p> <p>PDV51: no ningú l'està mirant (603E)</p> <p>PDV60: això ho farem després hem dit (706E)</p> <p>PDV70: un enemic un enemic però això ho diu la sèpia (805E)</p> <p>PDV72: sí sí que se la va empassar perquè sí no no li fa res aquí és perquè va fer i li va anar fins al- (814E)</p> <p>PDV74: sense <i>VOLGUER</i> sense <i>volguer</i> se la va empassar (821E)</p> <p>PDV75: solament hem dit una vegada sèpia eh? (831E)</p>	<p>PDV3: si està a l'aigua li passa les cèl·lules al pulmó (40E) (Respon el PDV1 del Jaume)</p> <p>PDV5: i si surt de l'aigua el pulmó li passa a les brànquies (42 i 44E)</p> <p>PDV4: i alguns de l'altre món o així (163E)</p> <p>PDV10: se'n riuen d'ell i alguns peixos (219E)</p> <p>PDV12: li fabrica i si surt se li torna pulmó i si entra se li torna branquia (229E)</p> <p>PDV18: els fills del señor (265E)</p> <p>PDV7: tens raó perquè al poble de les sèpies em: hi havia molts molt que tenien moltes eren molt llests i per: així van aconseguir inventar aquella cosa (299E)</p> <p>PDV9: el nen un nen que es deia Marc (313E)</p> <p>PDV9: tothom es reia d'ell (434E)</p> <p>PDV12: els nens els altres nens es reien es reien d'ell (447J)</p> <p>PDV18: sèpia li fa que el pulmó quan està a l'aigua se li torni brànquia i quan surti (478E)</p> <p>PDV22: amb la tinta i diuen el que li ha passat (493E i 495E)</p> <p>PDV43: va venir va venir un corrent (575E)</p>	<p>PDV13: deshabitada és que no hi ha ningú\</p> <p>PDV13: no era un nen qualsevol coma en comptes de tenir (458E)</p> <p>PDV19: la brànquia se li torni pulmó (480E)</p> <p>PDV25: en comptes de tenir dos pulmons tenia una branqui- (507E)</p> <p>PDV57: la sèpia al veure que no es movia se'l va emportar fins al seu poble punt (658E)</p> <p>PDV68: se'n va anar al mar PER refrescar-se (737E)</p> <p>PDV69: se'n va anar al mar per refrescar-se (744E)</p> <p>PDV78: coma la sèpia preocupada coma el porta (874E)</p>		



ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió
		<p>PDV45: que que el va arrossegar fins al fons del mar (579E)</p> <p>PDV55: sí i li va tirar tinta per defensar-se perquè pensava que era un enemic (638E)</p> <p>PDV67: se'n va anar al mar a refrescar-se (733E)</p>			
Lali	<p>PDV7: Bueno només hi ha suposadament segons has dit tu hi ha aquest personatge (80L)</p> <p>PDV3: i per què ha d'haver l'antagonista (160L)</p> <p>PDV6: és que anormal (188L)</p> <p>PDV3: bueno vivia un nen que es deia Marc (362L)</p> <p>PDV28: clar no pot ser només descripció tota l'estona (523L)</p> <p>PDV65: no seria va anar a refrescar-se al mar (726L)</p>	<p>PDV3: que no és normal (7L)</p> <p>PDV1: en una ciutat molt petita (50L) PDV6: que no hi ha persones (78A)</p> <p>PDV9: i també és el nom d'una noia (215L)</p> <p>PDV11: i llavors es converteix en sèpia (228L)</p> <p>PDV35: AH i aquí podem posar la parafernàlia que deies (551L)</p> <p>PDV38: és com quan un nen es vol defensar (558L)</p> <p>PDV41: el Marc va decidir anar a fer-se un bany (565L)</p> <p>PDV47: però al text que vam llegir deia que la sèpia no pot viure a les profunditats (584L)</p> <p>PDV53: amb l'ajut de les altres sèpies? (614L)</p> <p>PDV54: per sota l'aigua com si fos una sípia (618L i 620L)</p>	<p>PDV5: aviam deshabitada no vol dir el nom deshabitada vol dir que no hi ha habitants (76L)</p> <p>PDV13: personatges secundaris (243L)</p> <p>PDV14: és l'antagonista per això (247L)</p> <p>PDV7: en una illa anomenada basamase (417L)</p> <p>PDV17: sí sí però en realitat té una branca i un pulmó vale? I llavors (477L)</p> <p>PDV20: això ho hem d'explicar bé perquè sinó quan llegeixin el conte (481L)</p> <p>PDV42: re   fres   car-se (570L)</p>	<p>Després de determinar on passa l'acció, la Lali posa sobre la taula el concepte de "deshabitat". Ella va construir el concepte.</p> <p>La Lali inicia la discussió pel que fa a aspectes del contingut de la redacció. Després l'Alicia planteja una pregunta d'interpretació del contingut.</p>	<p>Entre la Lali i l'Ernest acaben d'elaborar la idea d'allò que "no és normal". La docent s'hi adhereix. Posteriorment el Jaume ho concreta a la història.</p> <p>Els participants es van adherint implícitament a l'explicació de la Lali. La qüestió torna a sortir més endavant a la conversa</p> <p>L'Ernest planteja una solució tant en la intervenció de la Lali com de l'Alicia. Els altres s'hi adhereixen.</p>
Alicia	<p>PDV4: no que ESTÀ deshabitada (75A)</p> <p>PDV11: els noms aquests és molt habitual no? (96A)</p> <p>PDV7: no és un nom anormal (189A) (completa el PDV anterior de la Lali)</p> <p>PDV15: però jo em pensava que havieu dit que algun dia al mar la sèpia li va fer que tingués un pulmó una branca i un pulmó (475A)</p> <p>PDV71: però ja hem posat que s'havia pensat que és un enemic (809A)</p>	<p>PDV9: AH és veritat ha començat a dir que la que la gent sí és veritat ell ha començat dient que la història era d'un (82A)</p> <p>PDV10: sí és d'un personatge que els altres reien d'ell és veritat és veritat (83A)</p> <p>PDV14: que no hi havia gaire gent (331A)</p> <p>PDV8: o el Marc es sentia trist o (430A)</p> <p>PDV10: o els altres nens es reien d'ell (435A)</p>	<p>PDV12: deshabitada (323A)</p> <p>PDV2: que es deia Marc anomenat Marc anomenat Marc (361A)</p> <p>PDV59: recapitem a veure com està la historia (698A)</p> <p>PDV73: un asterisc o alguna cosa (819A)</p>		

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió
		<p>PDV21: sí Lali hem d'explicar història que quedí molt clar (485A i 487A)</p> <p>PDV32: al mar a refrescar-se (539A)</p> <p>PDV37: se'l va emportar al seu poble la sèpia se'l va emportar al seu poble per curar-lo (554A)</p> <p>PDV40: sí no? com que feia molta calor va decidir (564A)</p> <p>PDV44: d'aigua molt fort que va fer posar el nen a l'aigua (576A i 578A)</p> <p>PDV48: i la sèpia el va agafar va tirar tinta i el va portar fins allà (590A)</p>			
Mestra	<p>PDV5: no ja però situem-nos una mica no? protagonista el: (176M)</p> <p>PDV17: home és és prou a veure és prou dur no? que hi hagi una persona que es rigui de tu? (255M)</p> <p>PDV2: i hi ha tota la conversa que mantindran el noi amb la sèpia que se suposa que aquesta es produeix dins del mar no? (281M)</p> <p>PDV26: sí però el tema de comes de punts tot això ja ens preocuparem després ara penso que (508M)</p> <p>PDV 30: però per això esteu quatre per això l'esteu llegint constantment en veu alta perquè el que no se'n recorda un o no diu un diu l'altre\ (525M)</p> <p>PDV49: sí o què? ho feu tan dramàtic o li posem una mica més de (600M)</p> <p>PDV50: m'ho invento eh? decidiu vosaltres però en comptes de que sigui tan o sigui se suposa que si un corrent se l'emporta tothom s'imagina que s'ofega i-(602M)</p> <p>PDV63: s'han de separar eh? aquí està clar que han d'haver-hi punts i a part o per exemple quan dius lo de: que se'n van a fer un bany o com és la frase? que no queda massa bé (715M)</p>	<p>PDV2: però recordem (39M)</p>	<p>PDV1: seria interessant que comencéssiu cadascú fent la seva pluja d'idees, és a dir el Jaume a la classe ja ens ha comentat temes que ell tenia però hem d'intentar arribar a un acord entre tots (1M)</p> <p>PDV2: discapacitada vols dir? (3M)</p> <p>PDV1: és a dir jo puc explicar un conte hi havia una vegada o puc explicar l'altre dia el meu avi em va explicar (337M)</p> <p>PDV39: diem això perquè això és base científica (559M)</p> <p>PDV61: val? s'ha de separar [una mica la història (707M)</p> <p>PDV66: com vosaltres vulgueu o va anar a refrescar-se o se'n a anar al mar (729M)</p> <p>PDV77: un cop allà ja és portada o sigui ja l'ha arrossegat la sèpia no? (864M)</p>		

1ª NEGOCIACIÓ: Tema: Conceptes "anormalitat" / "discapacitat"

2ª NEGOCIACIÓ: Tema: Caracterització del personatge principal. Pulmons i brànquies.

3ª NEGOCIACIÓ: Tema: Determinació de l'escena (espai). Discussió del tema "deshabitat" i del nom de l'illa

4ª NEGOCIACIÓ: Tema: Els personatges

5ª NEGOCIACIÓ: Tema: Reconsideració de la trama

6ª NEGOCIACIÓ: Tema: Procés de reescriptura del conte

**Enunciació i construcció de coneixement:****a) Oracions interrogatives i plantejament de les qüestions**

Al llarg de la conversa, els participants formulen qüestions. Quan els locutors les plantegen són de diferent naturalesa i, com veurem a continuació, persegueixen objectius diversos.

Pel que fa a qui emet les preguntes, la Lali és qui més en formula; i per altra banda, la mestra utilitza el format interrogatiu en la majoria de les seves intervencions.

Al llarg de la conversa la docent emet algunes preguntes obertes que fan referència tant a l'àmbit metalingüístic (5M) com a aspectes de contingut (14M):

**Mestra:** [què entenem] per anormal? (5M)

...

**Mestra:** i la part científica? (14M)

En altres moments, la mestra formula preguntes per tal d'acotar i centrar la conversa:

**Mestra:** en una ciutat molt petita? en un poble molt [petit?/] (51M)

...

**Mestra:** *val* quin poble buscaríeu? va un poble d'aquí de Catalunya un poble de fora? \ | un poble d'aquests petits de pescadors de Catalunya [::]

Al llarg de la interacció la docent emet oracions interrogatives confirmatòries amb l'objectiu que els alumnes s'adonin de la necessitat de posar ordre a les idees per poder continuar avançant:

**Mestra:** no ja però situem-nos una mica no?/ | protagonista\ | el: (176M)

La funció de gestió social també és present als enunciats de la mestra. La docent és conscient que cal anar més enllà dels continguts. En tenim un exemple al torn 255M quan anima els alumnes a posar-se al lloc de l'altre: home | és és prou a veure és prou dur no? que hi hagi una persona que es rigui de tu/?

La mestra emet enunciats interrogatius confirmatoris que tenen una funció de gestió didàctica; en alguns casos incentiven la participació de certs alumnes, com al torn 497 en què la mestra es dirigeix a l'Àlícia i la Lali tot dient: [nenes] afegiu coses perquè aquesta història la porten bastant aquests homes eh/?; o bé quan demana a la Lali, al torn 499, que llegeixi allò que ha escrit fins ara per tenir una visió de conjunt de la feina feta: a veure Lali com ho tenim això? (499M)

Els enunciats interrogatius que formula la mestra també responen a una funció cognitiva. En alguns moments allò que persegueixen és confirmar i tancar continguts que s'han anat tractant en els successius intercanvis, o bé per rectificar alguns aspectes:

**Mestra:** {(L2) vale\} a veure\ | tot el que és l'escrit està bé\ | però què trobeu que passa aquí? (703M)

Constatem que en alguna intervenció allò que pretén la mestra és convèncer els alumnes. Aquest és el cas del torn de paraula 853: *val*\ | vosaltres no posaríeu entre parèntesis/ | (ho diu com si ho llegís)) cosa que més tard/ li va comportar problemes\? (853M)

Pel que fa als enunciats interrogatius que emeten els alumnes, la Lali és la participant que més en formula i la que s'encarrega d'annotar els acords a què ha arribat el grup i de redactar el conte. Ella assumeix aquesta funció de manera totalment espontània a partir de la pregunta:

**Lali:** ho apuntem?/ (68L)

Aquesta funció de mediadora entre el text i els participants fa que sovint els interrogants que planteja tinguin a veure amb qüestions de gestió didàctica i cognitiva per tal d'arribar a acords i avançar en l'elaboració del conte:

**Lali:** què poso? (135L)

...

**Lali:** què més? (372L)

...

**Lali:** fem | coma\ | no era un nen qualsevol\ | no? (453L)

...

**Lali:** com ho fem? (728L)

...

**Lali:** aviam\ | tenia pares? (374L)

El fet que assumeixi aquesta funció de relatora no la fa deixar de banda la seva participació activa en la discussió de grup. Ho podem constatar en enunciats com els que segueixen, en què la Lali es distancia del punt de vista emès per un locutor anterior:

**Lali:** patxutxo? (92L)

...

**Lali:** [què::?/] (101L)

...

**Lali:** [i per què ha d'haver l'antagonista?/] (160L)

...

**Lali:** ((somriu mentre escriu)) sí? d'on ho has tret? (441L)

En alguns moments de la conversa el grup fa un canvi de tema que dona pausa a la interacció. Sovint és quan la Lali acaba d'annotar els acords presos. En aquest moment, la resta del grup parlen d'altres qüestions externes al conte, com ara el treball que hauran de presentar a l'àrea de Coneixement del Medi, o bé de la seva vocació o no de científics. La Lali, tot i estar escrivint, també hi interactua. Ho veiem al torn 836 en què li diu al Jaume: Jaume, seràs científic de gran?

Pel que fa a les qüestions que plantegen la resta dels participants del grup, val a dir que el Jaume emet un tipus d'estructures interrogatives que responen als objectius del seu discurs; sovint busca en els altres l'aprovació dels seus punts de vista, i és per això que sovint utilitza la forma interrogativa confirmatòria:

**Jaume:** mira\ | va | d'una persona/ | | que | és anormal no?/ | com si diguéssim\ ((rialles)) (2J)

...

**Jaume:** jo no ho he entès així\ | jo he entès que el NEN s'acosta al mar/ i la sèpia no? és la que li [sus:] (476J)

També podem observar moments de la interacció en què es mostra conclusiu. Un exemple el tenim al torn 438 quan recull els enunciats emesos pels companys i els resumeix en el següent enunciat en què emet una interrogativa confirmatòria: no era un nen qualsevol *val* ?

En altres moments allò que persegueix amb l'enunciat interrogatiu és un distanciament i desacord respecte del punt de vista previ emès per un altre participant.

**Jaume:** [marilali/?] (95J)

...

**Jaume:** no seria al revés?/ | | perquè si | la sèpia [li fa un favor/] (289J)

El Jaume mostra sovint molta implicació en la interacció, però també hi ha moments de trencament en què fa un canvi de tema:

**Jaume:** després què ens toca\? (650J)

...

**Jaume:** ((referint-se a l'aparell d'enregistrament de so)) aquí a la màquina es veurà la càmera després/? (859J)

Un dels trets que caracteritzen les intervencions del Jaume és el seu caràcter identitari. És un participant que, com hem vist, busca l'acord dels altres al seu punt de vista a la vegada que reclama de manera molt explícita el seu espai a la interacció. Sovint fa autoseleccions de torns de paraula:

**Jaume:** PUC dir una cosa/? (801J)

...

**Jaume:** és lo que porto dient fa molta estona/ | fa una estona ho he dit eh/? (333J)

En el cas de l'Àlícia constatem que participa molt més en aquesta sessió de text narratiu que en les que feien referència al text científic. Emet oracions interrogatives en què es distancia del punt de vista expressat per un altre participant:

**Àlícia:** ((rient)) com pot ser? (93A)

...

**Àlícia:** què [::?/] (100A)

...

**Lali:** no seria | va anar a refrescar-se [al mar/?] (726L)

Hi ha moments de la interacció en què l'Àlícia necessita, a partir d'oracions interrogatives confirmatòries, contrastar la seva informació amb la dels altres i confirmar-ne la comprensió:

**Àlícia:** però és un nen oi/? (205A)

...

**Àlícia:** ((llegint)) no era un nen qualsevol | em sembla que diu no/? (505A)

L'Àlícia es mostra sempre molt atenta a allò que els altres diuen. Si considera que no ha entès correctament l'enunciat de l'altre, emet oracions interrogatives reiteratives o eco, que es refereixen a la informació que s'acaba de presentar en el discurs. Aquest és el cas del torn 274 en què l'Àlícia diu: els fills s'inventen un cotxe dius/?

Aquesta sessió és posterior a les relatives al text científic. El fet que ja hagin treballat en petits grups en altres trobades pot facilitar que l'Àlícia emeti enunciats amb una clara voluntat de gestió social, i fins i tot que aquests tinguin una ironia implícita: ((dirigint-se al Jaume perquè ell dóna per fet que la Lali ja ho ha escrit tot)) és que | ha d'escriure | saps/? necessita temps/ (439A).

Paral·lelament a la funció de gestió didàctica, l'Àlícia també emet preguntes confirmatòries amb l'objectiu didàctic de fer avançar la conversa. Un exemple és l'enunciat del torn 562: podem començar com havíem dit no/? (562A).

En el cas de l'Ernest, veiem que és l'alumne que expressa menys oracions interrogatives. De vegades l'objectiu que persegueix amb aquest tipus d'enunciats és distanciar-se del punt de vista de l'altre per expressar el seu i convèncer. Això ho fa a partir d'interrogacions tancades o confirmatòries:

**Ernest:** voleu tornar a posar el nen orfe un altre cop/? (412E)

...

**Ernest:** solament hem dit una vegada | sèpia [eh/?] (831E)

...

**Ernest:** no seria/ no seria millor/ | per l'illa anomenada/ | pel nen/ | que es deia/? (365E)

En altres casos, els enunciats interrogatius tenen un caràcter més didàctic (387E), cognitiu (343E) o bé social (355E):

**Ernest:** [després] després ho passarem tots a net\ | no/? (387E)

...

**Ernest:** que es deia | ((dirigint-se a la Lali)) com es deia/? (343E)

...

**Ernest:** ((dirigint-se a la mestra que està pensant)) [què | què hi dius/?] (355E)

Veiem que els participants emeten diferents tipus d'enunciats interrogatius que en molts casos persegueixen una funció que va molt més enllà d'obtenir informació o d'expressar algun dubte cognitiu. Sovint responen a unes necessitats de distanciar-se del discurs emès per algú, de confirmar el propi i convèncer els altres, de gestionar aspectes didàctics de la interacció, o bé tractar aspectes socials de la conversa.

És interessant assenyalar també que hi ha preguntes que conviden l'altre a participar i a expressar les seves preferències. Aquest és el cas de la intervenció del Jaume al torn 59: ((dirigint-se a l'Àlícia)) [t'agrada?/].

### b) Adhesions

Al llarg de la interacció els participants exposen els seus punts de vista. Des d'una perspectiva cognitiva la co-construcció la duen a terme a partir de les marques de repetició, citació, reformulació o recontextualització. Els alumnes parlen amb els altres, però també sobre allò que han dit els altres. Tots aquests processos fan que els enunciadors puguin situar-se de manera equivalent a l'enunciador anterior; o bé amb referència al que ha dit el locutor precedent.

En el joc enunciatiu els alumnes es distancien, reformulen i s'adhereixen als enunciats anteriors o bé cristal·litzen el desacord. Ells saben que han de construir entre tots un text narratiu i per això els processos que es donen tenen com a objectiu final les incorporacions dels enunciats acordats al text final.

Si ens centrem en com els alumnes s'adhereixen als punts de vista dels altres, veiem que al llarg de la sessió es produeixen adhesions a partir d'al·lorepeticions d'un enunciat anterior:

**Ernest:** basemase no [basemase\] (137E)

**Jaume:** [ba | se | ma:] (138J)

**Lali:** [basemase\] (139L)

**Ernest:** basemase\ (140E)

**Jaume:** com es digui\ (141J)

**Ernest:** basemase\ (142E)

**Àlícia:** basemase o basemasa (143A)

**Lali:** basamasa\((riures)) (144L)

**Ernest:** basemase\ (145E)

**Àlícia:** basamase ja està\ (146A)

**Lali i Ernest:** basamase (147L/E)

En altres moments algun membre del grup demana explícitament l'adhesió dels altres participants. Això ho podem veure en el cas de la Lali als següents enunciats:

**Lali:** fem | coma\ | no era un nen qualsevol\ | no/? (453L)

**Àlícia:** sí\ (454A)

**Lali:** no/? (455L)

**Ernest:** sí\ (456E)

Hi ha moments de la interacció en què els participants s'adhereixen al punt de vista de l'altre de manera molt clara. Expressen que comparteixen aquella idea enunciativa anteriorment. Al torn de paraula que mostrem a

continuació el Jaume enuncia molt clarament la seva adhesió, i no tan sols això, sinó que argumenta el perquè d'aquesta decisió. És interessant veure com articula, des del punt de vista lingüístic, aquesta adhesió; ho fa canviant la veu narrativa. Substitueix l'estil indirecte que feia servir a l'enunciat pel directe per tal de posar-se al lloc del personatge i així justificar la seva adhesió. Per tal que la resta dels companys del grup puguin comprendre l'enunciat amb aquest canvi de veu narrativa, el Jaume indica que allò que ha acabat d'expressar ho diu la sèpia:

**Jaume:** jo ho trobo bé | que | amb la | amb el corrent/ | se'n va\ | cau en aquell | se'n va | després en aquell lloc/ | que se l'ha emportat la sèpia | en teoria encara no ho sap\ | es diu | si me l'he trobat allí i sense voler li he li he tirat tinta i llavors me l'he emportat aquí perquè l'analitzeu\ | això ho diu la sèpia | [més o menys\] (608J)

En certs moments de la conversa, l'adhesió al punt de vista de l'altre es produeix després d'una alternança de situacions d'acord i desacord. Posteriorment algun membre del grup s'adhereix a un dels punts de vista expressats i un altre company acaba fent una sobrenunciació en referència a l'enunciat anterior:

**Lali:** a una illa abandonada/ (322L)  
**Alicia:** deshabitada\ (323A)  
**Jaume:** un nen que es deia Marc\ (324J)  
**Lali:** ((mentre escriu)) [hi havia una vegada/] (325L)  
**Jaume:** [no perquè llavors] (326J)  
**Lali:** és veritat hauria de ser | deshabitada/ [perquè] (327L)  
**Ernest:** [no perquè] hi havia algú/ (328E)  
**Alicia:** ah sí és veritat (329A)  
**Ernest:** deshabitada és que no hi ha ningú\ (330E)  
**Alicia:** que no hi havia gaire gent\ (331A)  
**Mestra:** molt bé\ (332M)

Al llarg de la conversa hi ha moments en què intervé la docent. En alguns enunciats, com acabem de veure a l'intercanvi anterior, aquesta intervenció és per adherir-se al punt de vista expressat per algun membre del grup. Aquest és el cas del torn 178 en què després que l'Alicia apunti que cal centrar-se en els personatges secundaris, la docent s'adhereix a aquesta idea tot dient: *exacte* (178M).

### c) Incorporacions:

L'anàlisi dels intercanvis dels punts de vista entre els participants mostra que en aquesta sessió són els alumnes els que bàsicament es responsabilitzen de la tasca, tot i que la docent en algun moment encara inicia el procés d'incorporació dels punts de vista del grup. Això ens indica que ells van assumint un paper que abans era gairebé exclusiu del docent:

**Ernest:** [no\ | hi havia una vegada\] (338E)  
**Mestra:** hi havia una vegada/ | molt [bé\] (339M)  
**Jaume:** [va\] (340J)  
**Ernest:** hi havia una vegada en una illa (341E)

Els processos d'adhesió i de posterior incorporació dels punts de vista dels participants es produeixen de vegades de manera gairebé simultània i sense una explicitació directa per part de ningú. Aquest és el cas del torn de paraula 299 en què l'Ernest manifesta que està d'acord amb els punts de vista expressats anteriorment i explica el perquè de la seva adhesió a partir d'una argumentació. Aquest fet dona un argument de pes addicional a l'adhesió:

**Ernest:** tens raó perquè al poble de les sèpies em: hi havia molts molt: que tenien moltes: eren molt llests\ | i: per: així van aconseguir | inventar aquella cosa\ (299E)

A continuació es produeix un breu silenci entre els participants que pot indicar la incorporació del punt de vista a la narració del text. En aquest moment es tanca el primer SIAD del segon episodi. A continuació la mestra interpreta que la resta del grup està d'acord amb les paraules de l'Ernest i proposa al grup de començar a escriure la història.

Les incorporacions que es fan dels punts de vista sovint també poden ser implícites a partir d'elements suprasedgmentals, com ara el to de veu. Veiem aquest cas al torn 721 en què l'Àlícia es dirigeix a la Lali i amb un to pausat repeteix l'enunciat que acabava de formular la Lali. Aquest fet indica que s'incorpora, encara que de manera no explícita, el discurs al text del grup:

**Àlícia:** va anar | [(DC) (f) va anar dius/? (721A)

**Lali:** ((assenteix amb el cap i comença a escriure)) va anar en el mar a refres[car-se\] (722L)

De vegades és la Lali qui incorpora les adhesions dels companys al text comú. Després d'una o de diverses adhesions dels companys a un punt de vista determinat, la Lali fa l'acció de començar a escriure i els companys, especialment l'Ernest, repeteixen oralment els enunciats consensuats perquè els pugui deixar per escrit.

### ***Gestió de la interacció: Funcions de gestió didàctica, cognitiva i social***

L'anàlisi de les interaccions que es produeixen al llarg de la sessió ens permet veure com els diferents enunciats que emeten els alumnes responen no solament a una necessitat d'elaborar coneixement a partir de la construcció conjunta d'un text narratiu, sinó que també ens mostren que tenen una especial rellevància en la gestió didàctica i social de la interacció.

En aquesta sessió els enunciats que persegueixen una clara funció de gestió didàctica mostren unes implicacions molt clares en la gestió de continguts. En la mesura que un alumne expressa la voluntat de fer avançar la conversa, està aconseguint que també es produeixi un progrés de les qüestions cognitives. Per altra banda, en aquesta primera sessió del text narratiu sovintegen molt més els enunciats que persegueixen una funció de gestió social que no pas a les sessions de text científic.

Feta aquesta primera aproximació, veiem com els alumnes gestionen la interacció a partir de l'anàlisi de les funcions que hi ha al darrere dels enunciats que emeten els participants.

#### **▪ Funció de gestió didàctica**

Si ens centrem en els enunciats que persegueixen una funció de *gestió didàctica* ens adonem que l'Àlícia i la docent són les participants que més en formulen. En el cas de l'Àlícia veiem que hi ha intervencions amb un clar objectiu didàctic que tenen unes conseqüències cognitives molt clares; en aquest sentit l'Àlícia planteja propostes per fer avançar la conversa que al mateix temps impliquen directament els aspectes de continguts:

**Àlícia:** podem començar com havíem dit no/? ((ho diu amb una entonació pròpia del començament d'un conte)) com cada estiu o feia calor o una miqueta la història que vulg- (562A)

En altres torns de paraula aquesta funció didàctica se centra molt més en fer avançar la conversa. De vegades l'Àlícia esperona el grup en general: vinga\ (202A) o bé: què més/? (595A). En altres casos l'enunciat va



dirigit a un participant en concret com és el cas del torn 627: ((dirigint-se a la Lali)) què va/? [què havies posat/?].

En el cas de la docent l'objectiu didàctic és molt clar. Amb els seus enunciats intenta donar unes pautes per estructurar la sessió. Això ho veiem al primer torn de paraula en què ella situa i dona les instruccions al grup i al final de la interacció en què explica què han fet, què faran a la propera sessió i a continuació tanca la sessió.

**Mestra:** vinga | hauríem de començar nois\ | seria interessant que comencéssiu cadascú fent la seva pluja d'idees, és a dir el Jaume a la classe ja ens ha comentat temes que ell tenia però hem d'intentar arribar | a un acord entre tots\ | ((silenci i rialles)) vinga\ | | idees que us sorgeixin | va\ ((el Jaume aixeca la mà i fa escarafalls)) ((rient)) va Jaume | parla\ (1M)

...  
**Mestra:** a veure\ | deixem això: en aquest punt/ | pensem que divindres l'hauríem d'acabar\ | val? d'acabar divindres i a més a més la idea que hem parlat és d'acabar-lo i poder llegir als companys encara [que no estí-] (893M)

**Mestra:** però per això esteu quatre\ | per això l'esteu llegint constantment en veu alta | perquè el que no se'n recorda un o no diu un/ | diu l'altre\ (525M)

Quan els alumnes van expressant i encadenant diferents idees, la mestra ho aprofita per assenyalar que les recullin o bé per revisar-les, com succeeix al torn 413:

**Mestra:** val per tant hauríem de: comencem a fer l'esquema que ja teniu moltes idees\ (65M)

...

**Mestra:** clar de la sèpia podríeu a veure de la sèpia tenim molta informació\ | per tant pot haver-hi\ | no?/ una [història\] (221M)

...

**Mestra:** va\ a veure com està la història/ (413M)

...

**Mestra:** doncs vinga\ | tot això ara | | per escrit\ | i ben redactat\ (624M)

En alguns intercanvis la docent també dona eines perquè els alumnes vagin aprenent a organitzar i construir les idees que van apareixent a partir de les opinions de tots:

**Mestra:** [els fills] si voleu poseu els fills única i exclusivament i després a mida que surti a la història llavors us surten noms | i així podeu començar\ (271M)

...

**Mestra:** que ara si no estan els punts ben posats i tal/ | si més no que tinguem el text\ | i després ja posarem els punts i a [part\] (467M)

En moments concrets de la conversa, la mestra recull tot allò que han fet fins aquell moment i què és allò que cal fer a continuació:

**Mestra:** ara ja teniu situat | és a dir\ | ara teniu posades les característiques/ | de com és aquest nen/ | no/ | i ara haureu d'explicar/ | què li passa\] (516M)

Les intervencions de la mestra també van dirigides a fomentar la participació de tots els membres del grup, com és el cas del torn 46 en què la docent convida l'Àlicia a expressar el seu punt de vista: val | Àlicia | tu què dius de tot això\? (46M)

La resta dels participants de la sessió també emeten enunciats que persegueixen una funció de gestió didàctica, tot i que en menor mesura que ho fan la mestra i l'Àlicia. En el cas de la Lali, veiem que els seus enunciats tenen una relació absolutament directa amb la tasca que ella realitza dins del grup: l'escriptura dels acords del grup. En els diferents segments veiem que els enunciats demanen una participació i confirmació per part dels companys: ho apuntem?/ (68L); o bé: què poso?\ (135L)

En altres moments, els seus enunciats indiquen en quin moment de l'escriptura es troba: ((acabant d'escriure)) ja està\ (383L) o bé confirma i s'adhereix a un enunciat de gestió didàctica que acaba d'emetre un company:

**Lali:** exacte\ | proposem i després *tatxem*\ | i demés ((llegint)) una corrent d'aigua/ (593L)

Fem notar que hi ha enunciats de gestió didàctica que tradicionalment els explicitava el docent i que en aquesta sessió veiem que ho fan els alumnes. Un cas clar el veiem al torn 481, en què la Lali fa una precisió didàctica per tal que els destinataris del conte entenguin la trama del text: això ho hem d'explicar bé\ perquè sinó: [quan llegeixin el conte:] (481L). El fet que ella reculli allò que el grup està dient afavoreix aquesta visió més global del text.

En el cas de l'Ernest veiem que molt sovint les seves intervencions ajuden al procés de redacció que està fent la Lali:

**Ernest:**[vale\] ((dirigint-se a la Lali)) segueix | seguim | |((continua dictant)) en comptes de tenir dos pulmons/ | tenia un pulmó/ | i una brànquia\ (469E)

...

**Ernest:** què has posat/? (628E)

...

**Ernest:** ((dirigint-se a la Lali)) llegeix tot\ (697E)

...

**Ernest:** ((dirigint-se a la Lali)) fes un número u o una [estrelleta/] (817E)

En altres moments l'Ernest esperona el grup perquè avanci en la redacció de la trama, tot i que en certs moments aquesta gestió tanqui la discussió engegada pel grup, com passa al torn 25:

**Ernest:** va\ | què més més coses (25E)

...

**Ernest:** va\ | ((continuant amb l'argument de la història)) què li va passar\? que no sé què | que: (395E)

...

**Ernest:** {(L2) vale\} | ara què més\? (776E)

Pel que fa al Jaume, els seus enunciats no van tan dirigits a gestionar la interacció. La intervenció que indiquem a continuació és la que mostra un objectiu més clarament didàctic:

**Jaume:** [ {(L2) vale\} fem-ho fem-ho\] (427J)

#### ▪ **Funció de gestió cognitiva**

Si ens situem en el pla de gestió cognitiva la Lali i la mestra són les participants que emeten més enunciats d'aquest tipus.

Una mirada atenta als enunciats que manifesta la docent ens mostra que quan responen a un objectiu cognitiu sovint estan formulats a partir d'oracions interrogatives. En certs torns de paraula aquest tipus d'oracions fan avançar els continguts:

**Mestra:** i la part científica/? (14M)

...

**Mestra:** *val* aleshores la història on la situeu? perquè [clar] (48M)

...

**Mestra:** {(L2) vale\} a veure\ | tot el que és l'escrit està bé\ | però què trobeu que passa aquí\? (703M)

En altres intervencions hi ha enunciats emesos per la docent que ajuden els alumnes a fer el lligam del text narratiu amb el científic. En tenim un clar exemple al torn 555: [*val*] per què les sèpies?\ | recordem una mica per què les sèpies expulsaven o tiraven la tinta?\ (555M)

Al torn 519 la mestra relaciona aspectes didàctics i cognitius. Expressa implícitament que cal tenir en compte el destinatari del text, és a dir, a qui va dirigit; i per tant, que cal prioritzar una sèrie d'aspectes importants: i alerta\| quan expliquem el que li passa/| perquè el conte s'entengui/| tingui gràcia i tinguem la gent pendent del que estem dient tota l'estona/| ho hem d'explicar amb certa gràcia\ (519M)

Com ja hem indicat anteriorment, les gestions didàctica i cognitiva estan estretament relacionades. Si ens fixem en els enunciats de la Lali veiem que aquesta relació es produeix perquè una de les funcions que ella assumeix com a membre del grup és l'escriptura del conte:

**Lali:** fem | coma\ | no era un nen qualsevol\ | no/? (453L)

...

**Lali:** clar no pot ser només descripció tota l'estona\ (523L)

La Lali està molt al cas d'allò que diuen els seus companys i de contrastar-ho amb les sessions anteriors relatives al text científic. Aquest ancoratge entre la construcció del text narratiu que estan realitzant en aquesta sessió amb les informacions que tenien del text científic queda ben palès a l'enunciat següent:

**Lali:** però al text que vam llegir deia que la sèpia no pot viure a les profunditats\ (584L)

Si observem els enunciats de la resta dels participants, també veiem que es produeixen, tot i que en menor mesura, enunciats en què la funció principal és la de gestió cognitiva. En el cas de l'Ernest, molts enunciats persegueixen una funció reparadora:

**Ernest:** [se'n va anar al mar] PER refrescar-se\ (737E)

...

**Ernest:** d'aigua\ | aiga no\ (754E)

...

**Ernest:** no seria/ no seria millor/ | per l'illa anomenada/ | pel nen/ | que es deia/ (365E)

El Jaume, des del punt de vista cognitiu, indica suggeriments per tal de millorar el text. En aquest sentit, la frontera entre els aspectes cognitius i didàctics es desdibuixa:

**Jaume:** no sé on he trobat que | tenies que ficar una coma\ (502J)

...

**Jaume:** i una cosa\ | jo: | també hem de vigilar/ | perquè de vegades/ | tu ho saps molt bé la història/ | però a l'escriure/ | et deixes una cosa que no s'entén/ | i si no s'entén/ | després/ | la gràcia d'haver-ho fet/ | tu/ | quan ha passat molta estona/ (524J)

...

**Jaume:** al final quan acabem/ | després/ | busquem sinònims\ | que: si | ara fem el | (673J)

En el cas del Jaume també veiem que emet algun enunciat que persegueix una funció fonamentalment reparadora de l'enunciat emès anteriorment per un altre participant:

**Ernest:** ((amb una rialla)) el doctor sèpia/ (889E)

**Jaume:** el | la sèpia doctor/ [veu/] (890J)

#### ▪ **Funció de gestió social i identitària**

Situats en aquest punt, si ara ens fixem en els enunciats que persegueixen una funció de gestió social i identitària, el primer que observem és que aquest tipus d'enunciats és molt més present en aquesta sessió que a les destinades a treballar el text científic. En aquest sentit el Jaume és l'alumne que emet més enunciats d'aquest tipus. En alguns casos expressa la seva opinió sobre la construcció del text col·lectiu o demana l'opinió dels altres:

**Jaume:** queda bé no/? (406J)

...  
**Jaume:** està bé\ no/ la història/ jo trobo/ (660J)

...  
**Jaume:** ((dirigint-se a l'Alicia)) [t'agrada?/] (59J)

El Jaume també emet enunciats que valoren els companys, com és el cas de l'intercanvi següent:

**Lali:** Jaume\ | seràs científic de gran/? (836L)

**Jaume:** no\ | però tu sí\ (837J)

En molts casos els seus enunciats reclamen el torn de paraula i l'atenció de la resta dels participants de la conversa:

**Jaume:** és lo que porto dient fa molta estona/ | | fa una estona ho he dit eh/? (333J)

...  
**Jaume:** [no\ | tinc una idea\ | tinc una idea\] (400J)

**Ernest:** va *tropessar*/ i va fer ((tot fent els gestos d'alguna cosa que cau)) guau:: (401E)

**Jaume:** no\ | vull dir una cosa\ (402J)

...  
**Jaume:** m: | una cosa\ | una cosa\ | vull dir una cosa\ | després de: pots repetir l'últim tros/? | és que: (rialles) (501J)

...  
**Jaume:** [ja ho sé] ja ho sé ja ho sé un dolent | e:\ (248J)

...  
**Jaume:** ((aixeca la mà)) jo jo [jo jo vull dir una cosa\] (785J)

...  
**Jaume:** [puc dir una cosa/?] (788J)

...  
**Jaume:** PUC dir una cosa/? (801J)

El fet que el Jaume demani contínuament la paraula no provoca en els altres companys una actitud hostil. Al costat d'aquest tipus d'enunciats també trobem, com hem vist més amunt, altres que valoren i que tenen en compte els companys, o bé que relaxen la conversa a partir d'intervencions que donen lloc al riure o a la ironia:

**Jaume:** ((rient)) Obama sí obama (115J)

...  
**Jaume:** ((amb ironia)) és un dictat de rapidesa/ (440J)

...  
**Jaume:** ((en to burleta)) per ofegar-se\ (743J)

...  
**Jaume:** ((amb to de mofa)) sí\ | és que jo de vegades dic aigüe\ (766J)

...  
**Jaume:** ((fent broma)) [aigüe | agüita\] (771J)

...  
**Jaume:** ((fent broma)) és que em teniu a mi\ (901J)

La mestra també emet força enunciats que persegueixen una funció social i identitària:

**Mestra:** sou vosaltres (xxx) (231M)

...  
**Mestra:** home | és és prou a veure és prou dur no/? que hi hagi una persona que es rigui de tu/? (255M)

...  
**Mestra:** espera tu deixa que acabi\ (701M)

...  
**Jaume:** PUC dir una cosa/? (801J)

**Mestra:** ((rient)) i tant home si no pares de dir (802M)

...  
**Mestra:** ((rient)) escolta Jaume/ | i tu tens els altres\ vinga (902M)

...  
**Mestra:** ((amb una rialla)) [la Lali] toca de peus a terra\ (392M)

...  
**Mestra:** ((dirigint-se al Jaume amb una rialla)) a TU te'l faré\ (442M)

Si parem atenció a les darreres quatre intervencions, és clar que la ironia i la rialla suavitzen molts enunciats de la docent que persegueixen una gestió social. Sense aquests elements paratextuals les seves intervencions podrien tenir una dimensió perlocutiva molt diferent a la que persegueix. El sentit de la ironia, com hem vist anteriorment, també la utilitza el Jaume en els seus enunciats que volen aconseguir una gestió en l'àmbit social.

A diferència d'altres sessions, l'Àlícia també emet força enunciats de gestió social. Sovint les seves intervencions són un contrapunt al torn anterior emès pel Jaume:

**Àlícia:** ((dirigint-se al Jaume perquè ell dóna per fet que la Lali ja ho ha escrit tot)) és que | ha d'escriure | saps/? necessita temps/ (439A)  
(rialles)

...

**Àlícia:** ((referint-se al Jaume)) no home | per relaxar-se\ (745A)

**Ernest:** [se'n va anar al mar per refrescar-se\] (746E)

**Àlícia:** ((rient)) reflexar-se | has dit reflas- | què havies dit/? (747A)

En altres moments es dirigeix al Jaume per gestionar la interacció i que tothom pugui participar. Aquest cas el veiem molt clar al torn 31 en què l'Àlícia es dirigeix al Jaume amb una intencionalitat de consell i li diu que calli.

A més del contrapunt als enunciats del Jaume, els de l'Àlícia també expressen acord amb els que han expressat anteriorment els companys:

**Àlícia:** [el que ha dit el Jaume] | i els altres: (150A)

#### ***D) A TALL DE CONCLUSIÓ***

En aquesta primera sessió del text narratiu veiem que els quatre alumnes del petit grup participen gairebé en tots els segments d'interactivitat. L'explicació la podríem trobar en el fet que aquestes sessions són posteriors a les del text científic i per tant, els alumnes ja han treballat conjuntament; es coneixen i ja han compartit hores d'intercanvi de punts de vista. Aquesta situació pot facilitar i estimular que participants com l'Àlícia, que en sessions del text científic han intervingut poc en relació amb altres companys, en aquestes tinguin una major presència.

Pel que fa a la dimensió enunciativa, en aquesta primera sessió del text narratiu els alumnes assumeixen més papers enunciatius diferents i d'una manera més espontània del que passava en altres sessions. Es produeixen força sotaenunciacions i sobrenunciacions i això enriqueix els punts de vista, així com també la discussió en la interacció.

Els participants incorporen les adhesions dels enunciats dels companys al text amb més freqüència i naturalitat del que passava a les sessions del text científic. Possiblement, l'explicació la podríem tornar a trobar en l'experiència del treball en el petit grup que han dut a terme els participants a les sessions anteriors.

Cal dir que el fet que la Lali anoti allò que els participants acorden ajuda al fet que la interacció avanci molt més del que ho faria si d'aquesta funció no se n'ocupés ningú. Normalment, l'habilitat de recollir el pensament dels altres implica que la resta dels participants puguin fer més aportacions perquè no estan pendents de l'escriptura i que per tant, s'avanci més en la construcció del projecte comú i que els alumnes no

perdin el fil de la història que estan construint de manera conjunta. Ara bé, encara que la Lali assumeix aquest paper de recollir el pensament del grup, aquest rol no impedeix que en aquesta sessió també emeti més sotaenunciacions que no pas feia al text científic. La funció que persegueixen aquests tipus d'enunciats és la de preservar la imatge d'altres companys.

En el cas de l'Ernest veiem que emet més sobrenunciacions al text narratiu que al científic i que les funcions cognitives principals estan destinades a sintetitzar les idees perquè les pugui recollir la Lali. El Jaume també adopta més una posició sobrenunciadora que no pas al text científic. En aquest cas la funció dels seus enunciats és més aviat didàctica perquè les reformulacions que fa afecten a la reescriptura del text. El paper sobrenunciador de l'Àlicia també persegueix una funció didàctica.

Les sotaenunciacions que apareixen en aquesta sessió sovint són en un format interrogatiu que va més enllà de demanar informació a l'altre o de resoldre algun dubte cognitiu. Aquestes sotaenunciacions poden respondre a tres motius: a) a un distanciament per convèncer els altres, b) a una gestió d'aspectes didàctics o c) a un tractament dels aspectes socials de la conversa.

Cal assenyalar que en aquesta sessió, a diferència de les que es produïen al text científic, els alumnes emeten més enunciats que persegueixen una funció social.

Pel que fa a la participació de la docent a la sessió, veiem que és ben destacable. Ara bé, en petit grup, l'asimetria alumne-docent no és tan marcada ni reconeguda pels alumnes com quan treballen en gran grup. L'espai més reduït d'interacció permet que els discents expressin més obertament els seus punts de vista i tinguin en compte el de la mestra com un punt de vista més. També cal assenyalar que els alumnes tenen més en compte les aportacions de gestió didàctica que emet la docent que no pas les que tenen una clara funció cognitiva, com ara el desenvolupament de la trama del conte.

#### 4.4.2. Grup 1. Text narratiu. Sessió 2. Continuació de l'escriptura del conte

##### A) CONTEXT DE LA SESSIÓ D'AULA

En aquesta segona sessió del text narratiu, els alumnes reprenen el fil de la història que havien iniciat a la sessió anterior. Reconsideren i refan aquells aspectes de contingut i de forma que creuen oportuns i finalitzen la redacció del conte.

Els participants inicien la conversa a partir de la lectura del que havien redactat a la sessió anterior. La Lali continua sent la participant que pren nota de tot allò que va construint el grup, però a la vegada també manté un paper actiu en la creació del conte. Aquesta segona sessió de petit grup que analitzem a continuació es desenvolupa seguint la següent estructura:

- La mestra indica la necessitat de fer una lectura de la redacció del conte elaborat fins al moment.
- Els participants reprenen i continuen la història.
- El grup pensa i consensua el final del conte.
- Els alumnes revisen els aspectes formals i de contingut del conte.
- La mestra inicia el tancament de la sessió.
- Els alumnes tanquen definitivament la sessió.

Dins d'aquest context de la sessió també cal especificar quins són els episodis que hem delimitat i que millor ens mostren les situacions d'interacció concretes. En aquesta segona sessió hem fragmentat l'enregistrament en quatre episodis:

- Primer episodi: reprenem la història
- Segon episodi: continuem escrivint la història
- Tercer episodi: revisió del conte
- Quart episodi: tancament de la sessió

La gravació es va dur a terme el 16 de desembre del 2009 i la seva durada és de quaranta-dos minuts i vint segons.

##### B) ESQUEMA DE LA SESSIÓ

Primer episodi Reprenem la història											
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai						
0'00''	Primer SIAD	Contextualització de la història a partir de la lectura de la part del conte el que el grup ja ha construït	Estructura de la història	Lali i mestra	<table border="1"> <tr> <td>Lali</td> <td>Jaume</td> </tr> <tr> <td>Alicia</td> <td>Ernest</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Mestra</td> </tr> </table>	Lali	Jaume	Alicia	Ernest	Mestra	
Lali	Jaume										
Alicia	Ernest										
Mestra											

Segon episodi Continuem escrivint la història									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
1'05''	Primer SIAD	Enllaç amb les idees anteriors	Estructura de la història	Lali, Ernest, Jaume, Àlicia i Mestra					
2'53''	Segon SIAD	Continuació de l'escriptura de les idees. Determinació de la problemàtica del protagonista	Els pulmons i les brànquies del protagonista	Lali, Ernest, Jaume, Àlicia i Mestra					
4'05''	Tercer SIAD	Aparició d'una conversa paral·lela	Procés posterior a l'escriptura del conte						
5'37''	Quart SIAD	Represa de l'elaboració i escriptura del conte	Primera aproximació al final del conte						
6'57''	Cinquè SIA	Puntualització d'aspectes concrets del conte	Com el protagonista s'assabenta de l'existència del tsunami	Lali, Ernest, Jaume i Àlicia	<table border="1"> <tr><td>Àlicia</td><td>Lali</td></tr> <tr><td>Ernest</td><td>Jaume</td></tr> </table> Mestra	Àlicia	Lali	Ernest	Jaume
Àlicia	Lali								
Ernest	Jaume								
12'24''	Sisè SIAD	Reconducció del contingut del conte	Tractament d'alguns aspectes de la història i plantejament del final del conte	Lali, Ernest, Jaume, Àlicia i mestra	<table border="1"> <tr><td>Àlicia</td><td>Lali</td></tr> <tr><td>Ernest</td><td>Jaume</td></tr> </table> Mestra	Àlicia	Lali	Ernest	Jaume
Àlicia	Lali								
Ernest	Jaume								
17'03''	Setè SIA	Aparició de dues converses en paral·lel	Conversa paral·lela: la preparació del pessebre i de l'amic invisible	Lali, Ernest, Jaume i Àlicia	<table border="1"> <tr><td>Àlicia</td><td>Lali</td></tr> <tr><td>Ernest</td><td>Jaume</td></tr> </table>	Àlicia	Lali	Ernest	Jaume
Àlicia	Lali								
Ernest	Jaume								
19'21''	Vuitè SIAD	Represa de l'organització del final del conte	Recollida d'idees prèvies que s'havien considerat anteriorment	Lali, Ernest, Jaume, Àlicia i mestra	<table border="1"> <tr><td>Àlicia</td><td>Lali</td></tr> <tr><td>Ernest</td><td>Jaume</td></tr> </table> Mestra	Àlicia	Lali	Ernest	Jaume
Àlicia	Lali								
Ernest	Jaume								
20'36''	Novè SIAD	Contrast d'idees que ja havien sortit en moments anteriors de la interacció per a redactar el final del conte	Final del conte						
32'40''	Desè SIAD	Aparició d'una conversa paral·lela	Procés a dur a terme després de l'elaboració del conte	Lali, Ernest, Jaume i mestra					
33'33''	Onzè SIAD	Inclusió de canvis pel que fa al final del conte	Revisió del final del conte	Lali, Ernest, Jaume, Àlicia i mestra					

Tercer episodi Revisió del conte									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
34'57''	Primer SIAD	Valoració personal de la història	Opinions dels participants sobre la història	Ernest, Àlicia i mestra	<table border="1"> <tr><td>Lali</td><td>Jaume</td></tr> <tr><td>Àlicia</td><td>Ernest</td></tr> </table> Mestra	Lali	Jaume	Àlicia	Ernest
Lali	Jaume								
Àlicia	Ernest								
35'17''	Segon SIAD	Revisió d'aspectes formals del conte	Consciència de la necessitat de revisar el text	Jaume, Ernest i mestra					
35'44''	Tercer SIAD	Revisió del contingut del conte	Millora d'aspectes del conte	Lali, Ernest, Jaume, Àlicia i mestra					



Quart episodi Tancament de la sessió									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
42'01''	Primer SIAD	Proposta de tancament de la sessió	Explicitació del tancament de la sessió	Ernest i mestra	<table border="1"> <tr> <td>Lali</td> <td>Jaume</td> </tr> <tr> <td>Alicia</td> <td>Ernest</td> </tr> </table>	Lali	Jaume	Alicia	Ernest
Lali	Jaume								
Alicia	Ernest								
42'13'' - 42'20''	Segon SIA	Proposta de tornada a l'aula	Tornada a l'aula del gran grup	Jaume, Alicia, Ernest i Lali	Mestra				

### C) ANÀLISI DE LA SESSIÓ

La tasca que els alumnes han de fer en aquesta segona sessió consisteix a continuar, revisar i tancar el conte que havien iniciat a la sessió anterior.

En els diferents episodis de la sessió hi ha una alternança de segments d'interactivitat en què els participants construeixen coneixement amb d'altres en què apareixen converses paral·leles que no fan referència de forma directa a la construcció del conte. Aquest tipus de converses apareixen després de llargs segments d'interactivitat en què es contrasten diferents punts de vista dels participants. La finalitat que persegueixen aquest tipus de converses és diversa. Per una banda, n'hi ha que responen a qüestions que els participants volen conèixer:

**Jaume:** i quan acabem tot això?/ (55J)

**Mestra:** després és quan es llegeixen tots els [contes/] (56M)

En altres moments de la sessió, aquestes converses sorgeixen com a resultat de la relació que els participants estableixen entre els conceptes que estan treballant del conte i les seves vivències:

**Ernest:** exacte ((mentre escriu la Lali)) como el último superviviente\ (153E)

**Lali:** AH fa molt fàstic\ (154L)

**Ernest:** ja | [es menja:] (155E)

**Lali:** [vaig veure ] un capítol/i travessava un [(xxx)] (156L)

**Alicia:** [quan el fan?] (157A)

**Lali:** PLE de cadàvers\ (158L)

**Ernest:** hosti\ (159E)

**Jaume:** t'imagines tu Ernest/ | tu ho faries/? (160J)

**Ernest:** ((pensa el que ha preguntat el Jaume però continua amb el conte)) e:::: | quan va sortir/ | va sortir/ | de: | bueno\ (161E)

A mesura que avança la conversa, les que són paral·leles tenen una finalitat força diferent; en aquest cas, intenten segmentar una seqüència llarga de torns de paraula. Això és així perquè es produeix un cansament per part dels participants del grup i ells aprofiten els moments en què la Lali està escrivint els acords del grup per iniciar aquestes converses.

**Jaume:** ja ostres ara que [ho dius/] (294J)

**Ernest:** [(xx)] (295E)

**Jaume:** jo he de fer el pessebre encara\ (296J)

...

((La Lali acaba d'escriure i l'Ernest s'adona que el Jaume porta el jersei del revés i es posa a riure))

**Mestra:** ((el Jaume es mira el jersei)) el meu avi deia quan portaves la roba a l'inrevés/ és que volies que et regalassin alguna cosa/ o que et regalarien alguna cosa\ (225M)

...

**Jaume:** ÉS CLAR li demanarà al món sencer ajuda | per cert com es creen els tsunamis/? (360J)

...  
**Jaume:** ((referint-se a la mestra)) igual que com en deia les notes em deia un bé/ i jo ficava per exemple català (439J)

...  
**Jaume:** després mirarem el vídeo/ i veurem què què hem fet entre tots\ (612J)

Aquestes converses tenen lloc de manera espontània en diferents moments de la interacció i amb la mateixa naturalitat, els participants retornen a la tasca que tenien encomanada: la redacció del conte. Tot i així, en algun moment ha calgut la intervenció de la mestra per tornar a l'objectiu central de la sessió.

Per altra banda, tot i que no hi ha un participant en concret que iniciï aquestes converses paral·leles o que les tanqui, sí que es pot percebre que el Jaume és el participant que més n'inicia i que l'Ernest és qui majoritàriament les tanca i torna a reprendre el fil de la conversa general.

Si focalitzem l'atenció en la naturalesa dels diversos episodis i segments, ens adonem que al llarg de la interacció es van alternant segments de construcció del conte amb altres que tenen l'objectiu de recapitular, revisar i valorar les diferents propostes que fan els alumnes. Els segments destinats a la revisió, sovint són iniciats per la docent, però altres vegades és sobretot l'Ernest qui els planteja. Aquestes revisions són majoritàriament de caire temàtic (final del conte, problemes d'estructura i de cohesió de la història, etc.) però també fan referència a aspectes formals.

Tenint en compte la sessió en el seu conjunt, es percep que en diferents moments es va repetint una estructura discursiva concreta: en primer lloc els participants expressen diferents idees de com pot continuar o finalitzar la història i a continuació el Jaume en planteja una de nova o de lleugerament diferent que normalment acaba sent compartida per la resta dels companys. Cap al final de la sessió les intervencions que fan els participants es succeeixen amb més rapidesa i amb més canvis temàtics del que passava a l'inici i això fa que la Lali reclami als companys més temps per recollir els seus punts de vista.

### **C.1. DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA**

#### ***Marc d'interacció:***

Com ja es va poder veure a la primera sessió d'aquest petit grup, en aquesta segona la majoria de segments d'interactivitat continuen sent SIADs. En aquest cas, les intervencions de la mestra han estat força més escasses i s'han produït de manera bastant puntual; això fa que tot i ser SIADs, en molts dels segments dels episodis les principals interaccions que s'estableixen són entre els alumnes. Val a dir que a mesura que ha anat avançant la conversa, la docent s'ha situat en un segon pla i els alumnes han gestionat bona part de la conversa. Quan la mestra ho ha cregut oportú, ha intervingut de manera concreta en alguns intercanvis, sobretot per ressituar el contingut de la història.

Pel que fa a la participació, en la majoria dels segments d'aquesta segona sessió hi interaccionen tots els subjectes del grup. Els alumnes van tenint cada vegada més experiència en la interacció amb els companys i això convida a que tots els alumnes facin sentir la seva veu amb més espontaneïtat a mesura que avancen les sessions. Val a dir que l'Àlicia en aquestes sessions del text narratiu continua mostrant una actitud més participativa i, com veurem més endavant, es posiciona molt més respecte els enunciats emesos per la resta dels companys que en sessions anteriors.

Ja des dels primers torns de paraula de la sessió es produeixen autoseleccions dels torns de paraula després que la docent convidi tots els participants a emetre els seus enunciats:

**Mestra:** *val pues vinga què més vau dir que passaria?* (3M)

Si ens fixem en el Jaume veiem que inicia els seus enunciats a partir d'autoseleccions explícites. Fa saber als altres que vol intervenir però en molts casos no emet el seu punt de vista fins que no percep que tots l'escolten.

**Jaume:** [ja ho sé\] (30J)

...

**Jaume:** eh tinc una idea/ | eh mira\ (121J)

...

**Jaume:** [una cosa] (326J)

...

**Jaume:** no jo vull dir una cosa | saps/ que si tiren tinta/[...] (379J)

...

**Jaume:** no tinc una idea molt bona (452J)

Més endavant, el Jaume fa sentir la seva veu a partir d'un recurs prosòdic com és la pujada del to de veu. Ho podem veure a les següents intervencions:

**Jaume:** ACABAVA que que eren més popu- que hi havia més persones/ així que tenien una brànquia i un pulmó/ | que persones normals\ (264J)

**Jaume:** AH VAL JA ME'N RECORDO com acabava/ (330J)

El Jaume utilitza a vegades els seus recursos de manera conjunta, amb la finalitat de fer encara més explícit el seu objectiu: fer-se un espai ben visible en la conversa per poder expressar el seu punt de vista:

**Jaume:** TINC UNA IDEA MOLT BONA\ (544J)

En altres casos utilitza el pronom de primera persona per expressar el punt de vista i amb una clara voluntat de reforçar la seva identitat.

**Jaume:** hombre jo posaria els punts on he estat dient al principi\ (668J)

...

**Jaume:** home clar perquè quan jo faig una frase al final no dic punt\ (673J)

...

**Jaume:** [jo revisaré tots els punts comes/] (677J)

La resta dels participants de la interacció s'autoseleccionen per tal d'expressar el seu enunciat, però ho fan de manera espontània i exposant directament el punt de vista propi.

En alguns moments concrets els alumnes obren la interacció a la resta dels companys a partir d'heteroseleccions. Ja no és tant el mestre que assumeix aquesta funció sinó que ells s'adonen que algú mostra la voluntat d'intervenir:

**Alícia:** ((dirigint-se al Jaume)) tu anaves a dir alguna cosa | oi? (107A)

...

**Ernest:** i tu què havies dit Elsa/? des d'aquell moment/: (109E)

...

**Ernest:** ((dirigint-se a la Lali)) què has posat? (520E)

En altres moments puntuals és la mestra qui fa les heteroseleccions perquè demana la participació de la Lali i l'Alícia. Tot i que ambdues participen més en la interacció que a la sessió anterior, la docent s'adona que el Jaume i l'Ernest són els que més la monopolitzen i intenta obrir espais perquè elles expressin el seu punt de vista. Una d'aquestes heteroseleccions més destacades que fa la docent la trobem al torn 606:

**Mestra:** l'Alícia i la Lali no han dit el seu final\ la Lali només que fa que escriure-\ (606M)

**Llengua d'ús**

La llengua d'ús d'aquesta sessió, com ja succeïa a l'anterior, és el català. És la llengua materna per la majoria dels participants i la vehicular de l'escola. Aquests elements poden explicar per què en el cor de la conversa gairebé no es produeixen canvis de llengua del català al castellà. Diem *gairebé*, perquè el Jaume en algun moment puntual de la interacció fa breus canvis de llengua en els seus enunciats. És interessant analitzar aquest fenomen. El Jaume fa aquest pas d'una llengua a l'altra per dues raons molt clares. La primera té a veure amb el distanciament que aquest participant vol establir amb el punt de vista emès per un altre company; al torn 503 veiem que utilitza el castellà per aquesta finalitat:

**Jaume:** *hombre:* [ell va veure el tsunami per per:] (503J)

La segona raó per la qual el Jaume torna a fer petits canvis rau en la necessitat que té per gestionar aspectes socials i identitaris. El aquests moments el canvi de llengua està associat a un enunciat humorístic que es produeix sempre en converses paral·leles que no tenen res a veure amb la tasca principal que se'ls ha assignat. Així, doncs, les seves intervencions serveixen al grup per treure tensió i distanciar-se per un temps del treball que tenen encomanat.

**Jaume:** ai que et xivaràs *que te veo* (309J)

...

**Jaume:** ((amb ironia)) *luchar hasta morir* (389J)

Pel que fa a l'ús de la llengua i paral·lelament a aquestes intervencions en què es produeixen canvis del català al castellà, val a dir que al llarg de la sessió s'observen interferències amb el castellà. Aquest fet s'accentua quan parlem de llengua oral. En alguns casos es tracta de mots que oralment molts catalanoparlants castellanitzen:

**Mestra:** *val pues* vinga què més vau dir que passaria? (3M)

...

**Jaume:** *bueno* això ja ho pensarem | | per exemple (18J)

...

**Jaume:** a sobre *varios* de cinquè? (75J)

...

**Ernest:** *pues* que *guai* (235E)

Les interferències amb el castellà també es produeixen quan parla la mestra. Hi ha enunciats en què apareixen formes inadequades que són el resultat, principalment, del contacte amb el castellà.

**Mestra:** és que jo penso que us esteu *liant* una mica eh? entra surt | surt entra | arriba a casa esteu dient que arriba a casa i es dutxa | doncs un cop que es dutxa/ | vol descansar/ | i a les [notícies/] (167M)

...

**Jaume:** no mira/ | podria ser | ((indicant la carpeta)) si això és el tsunami/ elles fan tiren molta tinta *l'emputxen* enrere/ i al final fa així/ ((fa caure la carpeta damunt la taula)) i la toca\ (404J)

...

**Ernest:** això ho *tens* que [treure\] (789E)

Una altra interferència molt habitual en la llengua oral és la substitució del pronom català *allò* per *lo*.

**Jaume:** *lo* de l'aigua (108J)

També trobem interferències pel que fa als adjectius. A la conversa el Jaume utilitza com a adjectiu femení la forma *dos* en lloc de *dues*:

**Jaume:** llavors fiquem\ | li diuen que ja pot respirar a fora amb dos pulmons/ i a dins amb *dos* brànquies/ (33J)

Les expressions genuïnes catalanes sovint també són sensibles a aquest procés d'interferència amb el castellà. A la transcripció ho podem veure al torn 420, quan l'Ernest diu al Jaume: *da igual, és fantasia, tio*

### Organització del discurs

Com hem fet a les sessions anteriors, en aquest apartat analitzem qui i com obre i tanca els diferents segments i episodis, focalitzacions i la totalitat de la sessió. En el següent quadre queda reflectida aquesta organització:

Episodi	Segments d'interactivitat	Obertura/tancament (Participants)	
Primer episodi	Primer SIAD	Obertura	<b>Mestra:</b> doncs va\   hauríem de   llegir una miqueta   el que: vam fer l'altre dia/ i resituarnos i veure com acabem la història\ (1M) (gestió didàctica: la mestra posa en situació els participants del grup)
		Tancament	<b>Lali:</b> [...] el va arrossegar amb els seus tentacles/   fins al seu poblat\   un cop allà la sèpia preocupada/ el portà a l'hospital per   ana-analitzar-lo (2L) (gestió cognitiva: la Lali inicia la relectura dels acords presos a la sessió anterior)
Segon episodi	Primer SIAD	Obertura	<b>Mestra:</b> val pues vinga què més vau dir que passaria/? (3M) (gestió didàctica: esperona perquè vagin sorgint els conceptes previs)
		Tancament	<b>Ernest:</b> i: per això/ va aprendre a construir coses el nen/ (27E) (gestió cognitiva: sintetitza la idea final del que han dit els altres companys)
	Segon SIAD	Obertura	<b>Mestra:</b> pues ara com traslladeu tot això perquè tingui gràcia\ perquè la gent estigui pendent de la història? (28M) (gestió cognitiva: explica la importància de la història i dels destinataris)
		Tancament	<b>Mestra:</b> exacte\   perquè ara està tot posat tot així i: després haurem de mirar eh/? (54M) (gestió didàctica: la docent els explica que ja tenen l'estructura de la història plantejada i comença a dir-los que després hauran de focalitzar l'atenció en altres aspectes (puntuació, lèxic,...))
	Tercer SIAD	Obertura	<b>Jaume:</b> i quan acabem tot això (55J) (gestió didàctica: inicia un enunciat però no l'acaba)
		Tancament	<b>Jaume:</b> a sobre varios de cinquè/? (75J) (gestió social: s'adona que al concurs es presenten diferents contes també de les altres classes)
	Quart SIAD	Obertura	<b>Ernest:</b> ((llegint el que ha escrit la Lali)) brànquia se   li   torna   se li torna pulmó\   [vale ja està] (76E) (gestió cognitiva i didàctica: reprèn el contingut del conte i assenyalat que ja el tenen bastant enllestit)
		Tancament	<b>Jaume:</b> bueno (115J) (gestió cognitiva: s'adhereix al punt de vista dels altres i aquesta adhesió implica la integració dels enunciats emesos)
	Cinquè SIA	Obertura	<b>Alicia:</b> també podem fer que per les notícies va sentir que deien que arribava l'onada gegant/ i llavors fan el [mateix/] ((116A) (gestió cognitiva: després que el Jaume tanqui l'adhesió, l'Alicia afegeix un altre aspecte al conte)
		Tancament	<b>Jaume:</b> no i després se'n va al concert (221J) (gestió cognitiva: el Jaume acaba el segment proposant una modificació del contingut del conte)
	Sisè SIAD	Obertura	<b>Mestra:</b> a veure a veure   se'ns està anant la història de les mans/ i després d'això no té ni solta ni volta eh?/     si comencem ara amb un concert de rock   és que no sabem de què va la història   és entendre una mica   que vau començar molt centrats (222M) (gestió didàctica i social: la mestra, des del punt de vista didàctic, intenta fer-los entendre que cal tornar a acotar la història i des del punt de vista social els explica que han de tornar a centrar l'atenció a la tasca que se'ls proposa)
		Tancament	<b>Lali:</b> si si ja ja (293L) (gestió social: La Lali tanca un segment que s'acaba amb una conversa paral·lela)
	Setè SIA	Obertura	<b>Jaume:</b> ja, ostres ara que [ho dius/] (294J) (gestió social: el Jaume reprèn l'enunciat anterior per començar aquest i relacionar-ho amb el fet que s'acosta Nadal i que han de fer el pessebre)
		Tancament	<b>Alicia:</b> ((amb to d'increpar)) Jaume (310J) (gestió social: l'Alicia increpa el Jaume perquè veu que la conversa paral·lela perd el sentit)
	Vuitè SIAD	Obertura	<b>Ernest:</b> ((dictant a la Lali)) va un tsu (311E) (gestió didàctica i cognitiva: l'Ernest dirigeix la mirada a la Lali i continua dictant els acords presos anteriorment)
		Tancament	<b>Jaume:</b> no jo vull dir una cosa   saps/ que si tiren tinta/ amb tinta si tiren tinta/ s'haurien de   l'aigua s'hauria de tornar negra/ i/   encara més GROS/   és a dir deixaria negra l'aigua   es moriria tothom   i a sobre l'illa es tornaria [de color negre\] (379J) (gestió cognitiva: el Jaume intenta explicar els efectes negatius de la tinta)
Novè SIAD	Obertura	<b>Mestra:</b> [entre tots quina idea] voleu? la idea que més us agradi (380M) (gestió didàctica: la docent intenta fer avançar la història a partir d'arribar a un acord)	
	Tancament	<b>Alicia:</b> només:- (611A) (gestió cognitiva: l'Alicia intenta afegir alguna qüestió però el Jaume a l'enunciat posterior fa un canvi de tema que implica l'inici d'un nou segment)	

Episodi	Segments d'interactivitat	Obertura/tancament (Participants)	
Segon episodi	Desè SIA	Obertura	<b>Jaume:</b> després mirarem el vídeo/ i veurem què què hem fet entre tots\ (612J) (gestió social: tot i que sembla que el Jaume avança allò que faran després de l'escriptura del conte i per tant que podria ser un enunciat amb funció de gestió didàctica, allò que realment fa el Jaume és iniciar una conversa paral·lela en què pressuposa que després veuran la gravació que estan duent a terme)
		Tancament	<b>Mestra:</b> què?\ (626M) (gestió social: la mestra respon la demanda que li fa el Jaume)
	Onzè SIAD	Obertura	<b>Ernest:</b> va ser coneguda per tot el món\ (627E) (gestió didàctica: l'Ernest reprèn la redacció del conte)
		Tancament	<b>Lali:</b> ai espera és que m'he perdut/ aleshores/a partir d'aquell moment/ja no es van tornar a riure d'ell\[\...\] (661L) (gestió didàctica: la Lali llegeix el text que tenen redactat fins ara)
Tercer episodi	Primer SIAD	Obertura	<b>Ernest:</b> jo crec que està bé\ (662E) (gestió social: l'Ernest inicia l'episodi a partir de la valoració que ell fa de tot el que tenen redactat fins aquell moment)
		Tancament	<b>Mestra:</b> [sí sí] que s'han d'arreglar cosetes eh? ((rient)) ja t'ho dic (667M) (gestió didàctica: la mestra destaca que, tot i que el text està bé, caldrà esmenar diversos aspectes)
	Segon SIA	Obertura	<b>Jaume:</b> home jo posaria els punts on he estat dient al principi (668J) (gestió cognitiva i identitària: en aquest cas el Jaume indica què cal esmenar (puntuació) i després assenyalava molt explícitament que ell ja ho havia comentat abans (funció identitària))
		Tancament	<b>Ernest:</b> ja està\ ja hem acabat\ (678E) (gestió didàctica: l'Ernest considera que ja han finalitzat la tasca)
	Tercer SIAD	Obertura	<b>Mestra:</b> vale\ us a: la part científica quina seria [aquí?]\ (679M) (gestió didàctica i cognitiva: la mestra els fa veure que cal una part científica del conte i els esperona perquè vegin quina és en el seu conte)
		Tancament	<b>Mestra i Lali:</b> i la seva illa va ser coneguda per tot el món (805M/L) (gestió cognitiva: la mestra i la Lali coincideixen en el contingut i en el temps pel que fa a l'enunciat que tancaria el conte)
Quart episodi	Primer SIAD	Obertura	<b>Mestra:</b> val pues\ de moment el deixem aquí\   el llegirem a la classe/ a veure què els sembla\ també\ (806M) (gestió didàctica: la mestra dona per acabada la història i comenta que demanaran el parer de la resta del grup)
		Tancament	<b>Mestra:</b> no hi ha temps\ (810M) (gestió didàctica: la mestra indica que no hi ha temps per poder llegir el conte, aquell mateix dia, a la resta dels companys)
	Segon SIA	Obertura	<b>Jaume:</b> ((rient i dirigint-se a l'Ernest)) ei monstre   véns al cine/?   és un anunci\ (811J) (gestió didàctica i social: el Jaume indica de forma indirecta que és hora de tornar a l'aula)
		Tancament	<b>Àlicia:</b> anem a la classe (814A) (gestió didàctica: l'Àlicia explicita que cal tornar a l'aula)

Pel que fa a les obertures i tancaments dels diferents segments d'interactivitat, constatem que el Jaume i la docent són els participants que n'obren més. Els enunciats de la mestra persegueixen objectius clarament didàctics i cognitius. Ella inicia la sessió indicant que la Lali llegeixi el text que entre tots havien construït la sessió anterior per tal de continuar la tasca:

**Mestra:** doncs va\ | hauríem de | llegir una miqueta | el que: vam fer l'altre dia/ i resituar-nos i veure com acabem la història\ (1M)

En altres moments de la conversa l'enunciat de la mestra estimula que els alumnes continuïn expressant les idees que havien apuntat a la sessió anterior. Aquesta finalitat es pot veure clarament al torn 3 en què la docent assenyalava: *val pues* vinga què més vau dir que passaria\?

A la part central de la conversa la participació de la docent és escassa. Es manté en un segon pla i obre l'espai interlocutiu als alumnes perquè puguin anar construint el text. És al torn 222 quan torna a intervenir per tal de ressituar la història perquè s'adona que està perdent sentit:

**Mestra:** a veure a veure | se'ns està anant la història de les mans/ i després d'això no té ni solta ni volta eh?/ (222M)

Hi ha altres aspectes, no solament didàctics que la docent planteja. La funció cognitiva és present al torn 28 quan obre el segment i subratlla la importància que tenen tant la redacció com els destinataris en la

construcció de la seva història: *pues* ara com traslladeu tot això perquè tingui gràcia\ perquè la gent estigui pendent de la història? (28M). En aquesta funció de gestió cognitiva, la mestra fa que els alumnes s'adonin de quins són els aspectes científics que són implícits i explícits a la història perquè cal no perdre de vista que la tasca dels alumnes consisteix a crear un conte de ciència:

**Mestra:** vale\ us a: la part científica quina seria [aquí?]\ (679M)

El Jaume és qui, juntament amb la docent, obre més segments. Solament en una ocasió el segment que obre fa referència a algun aspecte de la tasca que estan realitzant:

**Jaume:** hombre jo posaria els punts on he estat dient al principi (668J)

La resta de les intervencions emeses pel Jaume que obren segments inicien una conversa paral·lela a la tasca que se'ls ha encomanat. En tenim exemples a les següents intervencions:

**Jaume:** i quan acabem tot això? (55J)

...

**Jaume:** ja ostres ara que [ho dius/] (294J) (el Jaume reprèn l'enunciat anterior per començar aquest i relacionar-ho amb el fet que s'acosta Nadal i que han de fer el pessebre)

...

**Jaume:** després mirarem el vídeo/ i veurem què què hem fet entre tots\ (612J)

...

**Jaume:** ((rient i dirigint-se a l'Ernest)) ei monstre | véns al cine/? | és un anunci\ (811J) (el Jaume indica de forma indirecta que és hora de tornar a l'aula)

Al llarg de la interacció l'Ernest obre segments d'interactivitat que responen a una funció didàctica i cognitiva molt clara. L'objectiu que persegueix consisteix a reprendre la tasca assignada al grup (l'escriptura del conte) després d'un seguit d'intercanvis que sovint han esdevingut converses paral·leles:

**Ernest:** ((dictant a la Lali)) va un tsu (311E)

...

**Ernest:** va ser coneguda per tot el món\ (627E) (gestió didàctica: l'Ernest reprèn la redacció del conte)

...

**Ernest:** jo crec que està bé\ (662)

Pel que fa als tancaments dels segments d'interactivitat, el Jaume i la mestra són els participants que fan més aportacions. En el cas de la mestra, aquest tipus d'enunciats tenen la finalitat d'aprovar o no algunes de les afirmacions dites pels participants, a la vegada que anuncia accions posteriors que caldrà fer.

**Mestra:** exacte\ | perquè ara està tot posat tot així i: després haurem de mirar eh/? (54M)

...

**Mestra:** [sí sí] que s'han d'arreglar cosetes eh/? ((rient)) ja t'ho dic (667M)

Al final de la conversa, la docent s'encarrega d'anunciar el tancament de la sessió, tot i que són els alumnes els que al final ho acaben fent.

**Mestra:** val pues\ de moment el deixem aquí\ | el llegirem a la classe/ a veure què els sembla\ també\ (806)

...

**Jaume:** ((rient i dirigint-se a l'Ernest)) ei monstre | véns al cine/? | és un anunci\ (811J)

...

**Alicia:** anem a la classe (814A)

El Jaume també tanca alguns segments d'interactivitat amb una voluntat de cloure aspectes concrets de contingut del conte o bé per manifestar la seva opinió pel que fa als enunciats emesos per altres companys.

## C.2. DIMENSIÓ ENUNCIATIVA

### *Posicionament enunciatiu:*

Pel que fa a les *coenunciacions* que els participants elaboren al llarg de la sessió, val a dir que, com passava en altres sessions, a l'inici els participants n'emeten força perquè és el moment en què la docent anima perquè diguin els seus punts de vista i aquí els alumnes van recolzant la paraula de l'altre:

**Jaume:** ah Sí | que | després [d'analitzar-lo/] (5J)

**Ernest:** [que els | els metges/] li deien el que havien trobat/ torna a la superfície/ i: i ja: no es riuen d'ell/ perquè: perquè és com si: siguéis: (6E)

**Lali:** una altra vegada normal\ (7L)

**Ernest:** com si tingués poders o *algo* així/ i: inventen una cosa que: va viatjant per tot el per tot el món/ i: van: naixent més persones d'aquestes\ (8E)

A mesura que evoluciona la interacció, es fa palès que l'Ernest i l'Àlícia són els participants que continuen emetent més coenunciacions. Ells no solament donen suport al punt de vista anterior, sinó que el completen i hi afegeixen elements nous: **Ernest:** i: per això/ va aprendre a construir coses el nen/ (27E) / **Àlícia:** també podem fer que per les notícies va sentir que deien que arribava l'onada gegant/ i llavors fan el [mateix/] (116A). Al torn 151 de la conversa es produeixen una sèrie d'intercanvis coenunciadors molt interessants entre l'Ernest i l'Àlícia:

**Ernest:** pot ser orfe i pot ser | bueno [pot ser que la teva-] (151E)

**Àlícia:** que tingui mitjans de supervivència\ (152A)

**Ernest:** exacte ((mentre escriu la Lali)) como el último superviviente\ (153E)

Cal considerar que quan es produeixen coenunciacions els participants recolzen, completen i comenten el punt de vista de l'altre, mentre que a les sotaenunciacions es produeix un distanciament i a les sobrenunciacions l'enunciador actua sobre la resposta que dona l'altre.

El quadre que apareix més endavant mostra els posicionaments dels participants que es donen al llarg de tota la sessió. Es constata que la sotaenunciació és la categoria que més sovint apareix i això ens indica que els alumnes prenen distància respecte d'enunciats anteriors per contrastar i suggerir-ne altres de lleugerament diferents.

Les *sotaenunciacions* d'aquesta sessió apareixen al segon episodi. Les inicia el Jaume a partir d'un distanciament respecte del que s'havia dit prèviament a la sessió anterior:

**Jaume:** però també vam dir: que | bueno vaig dir jo | decidit | vam tenir una idea/ | que | venia com una onada gegant a l'illa/ (14J)

En aquest punt el Jaume mostra desacord respecte de l'enunciat emès anteriorment per l'Ernest pel que fa al contingut però també deixa molt clara la seva autoria de l'acord pres per tots.

Més endavant, els participant emeten sotaenunciacions en converses paral·leles a la conversa central del grup. Aquest és el cas, per exemple, de l'Àlícia al torn 64 quan parlen sobre el concurs al qual participaran amb el seu conte:

**Àlícia:** és que potser tampoc no guanyem res/ (64A)



La sotaenunciació no sempre afecta al pla cognitiu, sinó que de vegades respon també a una gestió social de la interacció. Això és molt clar quan els alumnes, especialment el Jaume, emeten uns enunciats que no responen a la situació contextual del moment i altres companys se'n distancien:

**Ernest:** és que: home (71E)

La mestra també emet sotaenunciacions que marquen una distància respecte del que els alumnes exposen. Aquest és el cas del torn 86 en què la docent marca una distància amb l'enunciat anterior emès per l'Ernest:

**Mestra:** [a] partir d'aquell moment no/? no des d'aquell moment/ (86M)

No són gaire freqüents les sotaenunciacions que emet la mestra, bàsicament perquè a la part central de la sessió ella es manté en un segon pla i solament fa, puntualment, funcions de gestió didàctica perquè la construcció del conte es pugui dur a terme. Ens sembla d'especial interès comentar el torn 276 en què la mestra emet un enunciat que comença amb una sotaenunciació per després acabar amb l'emissió d'una sobrenunciació. L'explicació d'aquest canvi de papers enunciatius en una mateixa intervenció la podem trobar en el fet que al final de l'enunciat la docent argumenta i reformula allò que qüestionava a la sotaenunciació que apareix a l'inici de l'enunciat.

**Mestra:** clar tampoc cal que donem tot tipus d'explicacions hi ha coses que es donen per sobretès no?/ si hi ha més gent com ell és que hi ha hagut una reproducció/ tampoc cal [anar-ho explicant tot/] (276M)

En aquesta sessió es produeix una altra intervenció de la mestra en què en un mateix enunciat apareixen una sotaenunciació i una sobrenunciació. Aquest enunciat és el resultat dels intercanvis que es produeixen dins del grup entre els torns 452 i 461:

**Jaume:** no tinc una idea molt bona | en veritat/ el Marc/ no havia llegit tota la notícia\ no/? i al final de la notícia deia | que si el tsunami continuava així/ | hauria destruït Nova York\ (452J)

**Alicia:** e:h? (453A)

**Lali:** està a New York o estava a l'illa [basamase] \? (454L)

**Ernest:** no no què té a veure Nova York amb això? (455E)

**Jaume:** que NO | que si això ((assenyala la carpeta)) és el tsunami/ en teoria\ i això ((assenyala la taula)) és l'illa/ aquí al mig hi havia una illa que es veia i el tsunami va fer així\ ((fa avançar la carpeta)) (456J)

**Ernest:** a ells no els importa [res Nova York] | vale/? (457E)

**Alicia** [un moment un moment Jaume\] (458A)

**Ernest:** els importa la seva gent\ (459E)

**Jaume:** ja els impor- els importa la seva illa | però així es fan famosos\ (460J)

**Mestra:** tenim un problema amb Nova York\ Jaume escolta una cosa\ | no pot sortir Nova York com un bolet\ si de cop i volta no hem parlat en [cap moment\] (461M)

Per tal de facilitar la comprensió d'aquest fragment, hem subratllat les sotaenunciacions o distanciaments dels participants amb els punts de vista expressats anteriorment. Les sotaenunciacions que apareixen en aquest fragment responen a diferents aspectes que s'expressen en aquest intercanvi: si el protagonista és o no a Nova York, si hi ha alguna relació dels habitants amb Nova York, i en darrer terme veure la coherència del text que és el que realment importa en aquell moment. La mestra s'adona que no hi ha claredat en les idees i intenta fer-ho entendre al Jaume a partir de plantejar-li que hi ha un problema de coherència del text. A l'inici de l'enunciat 461 la mestra mostra un distanciament que després intenta argumentar a partir d'una sobrenunciació.

En altres moments de la interacció hem vist també que els alumnes emeten un enunciat en forma de pregunta per tal de distanciar-se de l'emès per un altre company. Així, doncs, la intervenció pretén qüestionar allò que ha dit un altre company i per tant persegueix una funció clarament sotaenunciadora.

**Lali:** *bueno* no seria millor/ en lloc de sortir a la superfície/ | SORTIR | del mar/? (88L)

...

**Àlícia:** mai havíem decidit si era pobre o ric oi/? (140A)

...

**Lali:** no seria millor que per exemple | ho mirés per les notícies/? (166L)

...

**Jaume:** sí però és que una cosa\ | perquè neixin més que ell/ no hi ha- hauria d'haver una una noia/? (274J)

...

**Jaume:** ((rient)) i sinó per què es dutxaria\? (734J)

En força moments de la interacció la mestra i el Jaume emeten sotaenunciacions que tenen una clara funció de gestió social. Ambdós remetent a la ironia per tal de temperar anteriors enunciats o bé ablanir els que els subjectes emeten en aquell moment. Tenint en compte que les sotaenunciacions marquen un clar distanciament de l'enunciat propi amb l'emès anteriorment per un altre participant, en cap moment es produeixen situacions de tensió entre els subjectes. En aquest sentit, la ironia jugar un paper molt important, però també la comprensió compartida d'aquesta ironia per part d'ambdós subjectes. Tenim exemples d'aquestes sotaenunciacions amb una clara funció de gestió social als següents intercanvis:

**Jaume:** ((dirigint-se a la mestra)) hi ha alguna escola que sigui famosa/ pels llibres que: (79J)

**Mestra:** ((responent amb ironia)) en aquest moment/ | la fama la tenim en el conte aquest que hem de fer\ (80M)

...

**Ernest:** tu t'has adonat que te l'has posat al revés\ (240E)

((El Jaume fa que sí amb el cap))

**Mestra:** (((amb una rialla)) si? però per mandra | li pot més la mandra a aquest noi\ (241M)

**Jaume:** no | no | me l'he posat sense voler i quan | he anat a cordar-me la cremallera/ | i he vist això\ ((assenyala la cremallera del seu jersei que està a l'inrevés)) (242J)

**Mestra:** ((amb ironia)) i per què donar-li la volta oi/? (243M)

**Jaume:** ((seguint la broma)) exacte | per què donar-li la volta?\ (244J)

Aquests enunciats persegueixen una clara funció humorística. Barrio i Fernández Solís (2010) assenyalen que en certs casos, la ironia té una funció de diversió (242J i 243M) però també d'amistat (244M) i de motivació per tal de fer avançar la conversa (80M).

És interessant centrar la nostra atenció en l'Àlícia. En aquestes darreres sessions ha participat molt més en el contrast i la construcció de punts de vista. Mentre que a les sessions del text científic les seves aportacions solament pivotaven sobre la reafirmació del punt de vista dels altres, ara les intervencions abasten els posicionaments de sotaenunciadora, coenunciadora i sobrenunciadora. En el primer cas, és a dir, pel que fa a les sotaenunciacions, l'Àlícia no mostra una oposició frontal al punt de vista dels companys sinó que en mostra un de sensiblement diferent.

**Ernest:** ((dictant)) o va sortir de la dutxa/ | | i va anar a veure la tele/ | va anar a descansar/ | mirant la tele\ (177E)

**Lali:** o va sortir (178L)

**Jaume:** *bueno* després haurem [d'arreglar] (179J)

**Àlícia:** [o va anar a] mirar les notícies [directament\] (180A)

...

**Ernest:** [no deshabitada no perquè vol dir que no hi ha cap\ (350E)

**Jaume:** no hi ha no hi ha ningú\ (351J)

**Àlícia:** ja però sí que [hi ha algú\] (352A)

En aquesta segona sessió es posa de manifest que la docent continua emetent força *sobrenunciacions*, però en aquest cas no apareixen fins al cinquè SIAD del primer episodi. Al llarg de la interacció la mestra continua assumint un paper de distanciament respecte els enunciats dels alumnes, per tal que s'adonin de l'adequació o no dels seus enunciats a la conversa. Per altra banda, actua com a sobrenunciadora perquè és una enunciació reconeguda per la resta dels participants i que, segons Rabatel, pensa i parla per sobre dels

altres i ratifica allò que s'ha dit anteriorment. Veiem que la mestra assumeix aquest paper enunciatiu en enunciats com el que apareix al torn 186 en què reformula i recull allò que han dit els alumnes: **Mestra**: va veure les notícies com feia cada dia/ | o sigui com una cosa quotidiana\ | i se n'adona. En altres moments de la interacció, amb les sobrenunciacions que emet veiem que la docent és conclusiva: **Mestra**: clar tampoc cal que donem tot tipus d'explicacions hi ha coses que es donen per sobrentès no?/ si hi ha més gent com ell és que hi ha hagut una reproducció/ tampoc cal [anar-ho explicant tot/].

La resta dels participants de la interacció també assumeixen el paper de sobrenunciador tot i que de manera menys freqüent del que ho fa la mestra. En certs moments de la interacció, els alumnes clouen les idees dites per altres companys a partir d'un enunciat que reformula o que conclou:

**Lali**: quan va sortir del mar/ | els hi va explicar ((recull les idees ha assenyalat la resta del grup)) (100L)

...

**Ernest**: per això/ | fa una novia per a un país/ (275E)

...

**Jaume**: [deshabitada] saps que també vol dir/? | deshabitada també vol dir que hi ha persones/ però que no ho saben\ (355J)

...

**Lali**: [anomenar o el van] anomenar/ | més fàcil\ (495L)

...

**Alícia**: es va sorprendre/en escoltar o en veure/ que s'acostava un tsunami\ | és per no tornar a repetir la paraulanotícia notícia\ (781A)

En algun moment o altre de la interacció tots els participants del grup analitzat emeten sobrenunciacions i aquestes són incorporades al discurs del grup. Per altra banda, si tenim en compte que Rabatel afirma que el sobrenunciador és l'enunciador reconegut pels altres, podem afirmar que els cinc participants de la interacció són acreditats pels altres quan emeten sobrenunciacions que impliquen una nova significació d'enunciats anteriors.

SEQÜÈNCIA 2: Text narratiu. Sessió 2: Construcció compartida d'un conte de ciència

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió
Jaume	<p>PDV3: però també vam dir: que bueno vaig dir jo decidit vam tenir una idea que venia com una onada gegant a l'illa (14J)</p> <p>PDV4: i quan està mig a fora? (44J)</p> <p>PDV4: no no me l'he posat sense voler i quan he anat a cordar-me la cremallera i he vist això (242J)</p> <p>PDV23: pues llavors l'estàs fent (271J)</p> <p>PDV24: sí però és que una cosa perquè neixin més que ell no hi ha- hauria d'haver una una noia? (274J)</p> <p>PDV38: si tiren tinta s'hauria de tornar negra i encara més GROS és a dir deixaria negra l'aigua es moriria tothom i a sobre l'illa es tornaria de color negre (379J)</p> <p>PDV57: més ben dit   van fer tota la feina (488J)</p> <p>PDV4: home clar perquè quan jo faig una frase al final no dic punt (673J)</p> <p>PDV6: que no es coneixi o que sí que es coneixi però que no es digui illa que es digui UN TROS DE ROCA (685J)</p> <p>PDV8: però si tros de roca (688J)</p> <p>PDV13: no, es va dutxar i ja està Ernest és que tens molta mania en posar coses al darrere (731J)</p> <p>PDV14: i sinó per què es dutxaria? (734J)</p> <p>PDV17: <i>hombre</i> però també pot anar a veure les notícies <i>guarro</i> (765J)</p>	<p>PDV1: li diuen que ja pot respirar a fora amb dos pulmons i a dins amb <i>dos</i> brànquies (33J)</p> <p>PDV8: el que havia li havia succeït (106J)</p> <p>PDV11: en teoria el Marc és POBRE no (139J)</p> <p>PDV34: no hi ha no hi ha ningú</p> <p>PDV52: salvador (483J)</p> <p>PDV62: o també podíem ficar gràcies al Marc la raça la seva raça ja va tindre nom per exemple perquè la seva raça no tenia nom (546J)</p>	<p>PDV28: hi ha hagut una evolució (277J)</p> <p>PDV36: deshabitada saps que també vol dir? deshabitada també vol dir que hi ha persones però que no ho saben (355J)</p> <p>PDV44: MARC MARC MARC amb la C final (425J)</p>	<p>El grup comença a recordar què havien dit a la sessió anterior. El Jaume ho associa amb la idea del tsunami i com les sípies construeixen ràpidament una barrera. L'Alicia considera que la barrera calia que fos enorme.</p> <p>Es recorda què es va dir sobre les brànquies i els pulmons del protagonista. L'Alicia emet un enunciat que els altres no comparteixen i ella s'adona que s'ha equivocat.</p> <p>En el transcurs de la sessió es produeixen algunes converses paral·leles a la temàtica de la construcció de la història</p> <p>Al llarg de la sessió es posen sobre la taula idees que contrasten entre tots.</p> <p>Els participants revisen alguns dels aspectes formals, però també de contingut del conte.</p>	<p>Al final del primer segment del primer episodi, l'Ernest afegeix que aquesta experiència fa que el nen aprengui.</p> <p>L'Ernest rectifica l'Alicia i li recorda què havien dit. Després el Jaume llença la pregunta sobre què passa quan està mig a fora. Veuen que és una pregunta irònica i continuen l'escriptura del conte.</p> <p>Al final sempre es produeix una adhesió a alguna de les idees plantejades.</p>
Ernest		<p>PDV1: que els els metges li deien el que havien trobat torna a la superfície i ja: no es riuen d'ell perquè perquè és com si siguéss (6E)</p> <p>PDV6: i per això va aprendre a construir coses el nen (27E)</p>			

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió
	<p>PDV3: això ja [ho sabia/ (41E)</p> <p>PDV2: és que home (71E)</p> <p>PDV9: sí ja no es van tornar a riure d'ell (114E)</p> <p>PDV30: això no ho hem dit mai (333E)</p> <p>PDV31: abandonada ja ho havíem dit però que que tot el món s'enterava de l'illa (339E)</p> <p>PDV33: no deshabitada no perquè vol dir que no hi ha cap (350E)</p> <p>PDV41: no mira podria ser si això és el tsunami elles fan tiren molta tinta l'emputxen enrere i al final fa així i la toca (409E)</p> <p>PDV43: no perquè es posaven es posaven el mar així i es ficaven així i tiraven així (418E)</p> <p>PDV46: a ells no els importa res Nova York vale?</p> <p>PDV59: no perquè perquè el: el: Marc va ser el que va ser ràpid (499E)</p> <p>PDV7: però no vas dir que si acabem ràpid ara podem llegir el nostre? (620E)</p> <p>PDV1: i jo crec que no es té d'arreglar me- d'arreglar (665E)</p>	<p>PDV2: quan va sortir a la superfície (83E)</p> <p>PDV14: pot ser orfe i pot ser bueno pot ser que la teva (151E)</p> <p>PDV16: exacte como el último superviviente (153E)</p> <p>PDV18: o va sortir de la dutxa i va anar a veure la tele va anar a descansar mirant la tele (177E)</p> <p>PDV22: va haver una notícia/ que el va sorprendre molt (210E)</p> <p>PDV37: les sèpies com que eren tan llestes van: van tenir la idea de construir un mur molt gran ((367E)</p> <p>PDV47: els importa la seva gent (459E)</p> <p>PDV51: el van proclamar el van proclamar (482E)</p> <p>PDV53: el grup el van proclamar/ salvador (484E)</p> <p>PDV55: junt amb les sèpies (486E)</p>	<p>PDV25: per això, fa una novia per a un país (275E)</p> <p>PDV3: a lo millor no els deia però sí que estaven (671E)</p> <p>PDV18: mentre les mirava va veure (768E)</p> <p>PDV20: fins des d'aquí fins a on vivia i ja està (791E)</p>		
Lali	<p>PDV1: quan va sortir (82L)</p> <p>PDV4: bueno no seria millor/ en lloc de sortir a la superfície/  SORTIR  del mar (88M)</p> <p>PDV5: o sortir de l'aigua? (90L)</p> <p>PDV13: orfe no és un sinònim de ser pobre (146L)</p> <p>PDV17: no seria millor que per exempleho mirés per les notícies? (166L)</p>	<p>PDV2: una altra vegada normal (7L)</p> <p>PDV40: s'enredin entre elles/ i fan una barrera (403L)</p> <p>PDV63: és veritat era l'única persona que tenia (547L)</p>	<p>PDV6: quan va sortir del mar els hi va explicar (100L)</p> <p>PDV58: anomenar o el van anomenar més fàcil (495L)</p>		

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió
	<p>PDV29: bueno encara no s'ha produït (319L)</p> <p>PDV45: està a New York o estava a l'illa basamase? (454L)</p> <p>PDV60: no pot estar superlluny perquè les sepies no viuen al fons del mar (512L)</p> <p>PDV64: els tritons no són persones (558L)</p> <p>PDV65: NO perquè l'illa no havia fet res (602L)</p> <p>PDV8: ja però no tenen per exemple l'Elsa al costat que els ajudi (633L)</p>		<p>PDV10: sí o sigui que si tu dius LA SÈPIA després al cap d'una estona no ho tornis a dir (691L)</p>		
Alicia	<p>PDV5: però tenia que ser enorme la barrera (25A)</p> <p>PDV2: havíem dit això (40A)</p> <p>PDV1: és que potser tampoc no guanyem res (64A)</p> <p>PDV12: mai havíem decidit si era pobre o ric oi?(140A)</p> <p>PDV19: o va anar a mirar les notícies directament (180A)</p> <p>PDV35: ja però sí que hi ha algú (352A)</p> <p>PDV2: home algo si eh? (666a)</p> <p>PDV7: però no és un nom (687A)</p> <p>PDV9: però si és un tros de roca no és una illa (689A)</p>	<p>PDV7: el que li havia passat (105A)</p> <p>PDV10: també podem fer que per les notícies va sentir que deien que arribava l'onada gegant i llavors fan el mateix (116A)</p> <p>PDV15: que tingui mitjans de supervivència (152A)</p> <p>PDV21: va veure que posava que (209A)</p> <p>PDV39: o també podria ser que les sèpies (401A)</p> <p>PDV54: de l'illa (455A)</p> <p>PDV56: clar perquè les sèpies havien fet un treball important (487A)</p>	<p>PDV16: clar perquè volem que arribi a casa es dutxi i vegi les notícies o sigui que ho podem deixar (764A)</p> <p>PDV19: es va sorprendre en escoltar o en veure que s'acostava un tsunami és per no tornar a repetir la paraula notícia notícia (781A)</p>		
Mestra	<p>PDV4: Com ho dius això?</p> <p>PDV3: en aquest moment la fama la tenim en el conte aquest que hem de fer (80M)</p> <p>PDV3: a partir d'aquell moment no? no des d'aquell moment (86M)</p> <p>PDV5: i per què donar-li la volta oi</p>	<p>PDV6: un conte pot ser des de vint línies fins a un llibre de vint-i-cinc fulls cent dos-cents depèn però (282M)</p>	<p>PDV20: va veure les notícies com feia cada dia o sigui com una cosa quotidiana i se n'adona (186M)</p>		

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió
	<p>(243M)</p> <p>PDV26: tampoc cal que donem tot tipus d'explicacions hi ha coses que es donen per sobrentès no? (276M)</p> <p>PDV48: tenim un problema amb Nova York Jaume escolta una cosa no pot sortir Nova York com un bolet (461M)</p> <p>PDV61: això t'ho acabes de treure tu de la màniga ara mateix (516M)</p> <p>PDV5: clar no no no el problema no són els punts (674M)</p>		<p>PDV27: si hi ha més gent com ell és que hi ha hagut una reproducció tampoc cal anar-ho explicant tot (276 (cont.M))</p> <p>PDV32: al final va decidir abandonada (347M)</p> <p>PDV42: les sèpies després de tornar esgotades de cansament es van a relaxar al seu poblat (412M)</p> <p>PDV49: no pot sortir Nova York com un bolet si de cop i volta no hem parlat en cap moment (461 cont. M)</p> <p>PDV50: de vegades us fa que a les històries us falti sentit no? lo de Nova York és com un bolet (463M)</p> <p>PDV11: si per exemple el tros que diu quan ell va a casa es dutxa aquell tros a nivell de llenguatge és molt senzillet l'hauríem d'arreglar una miqueta (692M)</p> <p>PDV12: a veure per tant se'n va anar a casa coma es va dutxar (723M)</p> <p>PDV15: la tinta costa molt de treure val? recordeu que costa molt (737M)</p> <p>PDV21: aquestes coma com eren molt llestes o com eren tan llestes van decidir combatre amb la seva tinta el (795M)</p>		

- 1<sup>a</sup> NEGOCIACIÓ: Tema: Acords previs a la narració del text.
- 2<sup>a</sup> NEGOCIACIÓ: Tema: Escriptura de les noves idees
- 3<sup>a</sup> NEGOCIACIÓ: Tema: Converses paral·leles
- 4<sup>a</sup> NEGOCIACIÓ: Tema: Continuació de la història
- 5<sup>a</sup> NEGOCIACIÓ: Tema: Revisió del conte.

**Enunciació i construcció de coneixement:****a) Oracions interrogatives i plantejament de les qüestions**

Al llarg de la conversa els participants formulen enunciats que responen a l'estructura d'oració interrogativa. Veurem, però, que no tots sorgeixen d'una necessitat cognitiva de resoldre dubtes sinó que la finalitat pot ser molt diversa en funció de la situació contextual.

Els diferents participants emeten enunciats d'estructura interrogativa, però en aquesta sessió no n'hi ha cap que emeti un nombre d'interrogacions sensiblement superior a la resta del grup. Cal a dir, però, que allò que els diferencia és el tipus de funcions que persegueix cadascun d'ells.

En el cas de la docent, és molt clar que la finalitat és didàctica. Algunes de les preguntes són obertes com ara:

**Mestra:** *val pues vinga què més vau dir que passaria?* (3M)

...

**Mestra:** *val | vinga com està això? | on tenim aquest noi ja?* (246M)

En altres moments de la interacció les preguntes que emet amb finalitat de gestió didàctica les formula a partir d'interrogatives en què es distancia del discurs previ emès pels alumnes i dóna peu a noves intervencions. En tenim un clar exemple al torn 10: *és això el vostre final?*

En força moments de la conversa, les preguntes de la docent també persegueixen un objectiu cognitiu. Són qüestions que formula perquè entre tots articulin el conte:

**Mestra:** *però amb què? com feien/ aquest mur les sèpies? a veure?* (368M)

És important recordar la funció social que la mestra du a terme dins del grup. Hi ha moments de la interacció en què cedeix el torn de paraula a aquells participants que mostren una presència més discreta, com succeeix a la següent intervenció: *I després de dutxar/ a veure l'Alicia què deia?* (741M). En altres ocasions, obre la interacció a tots els participants perquè aprenguin a valorar les idees que s'han posat sobre la taula i a iniciar el procés de tria: [entre tots quina idea] *voleu? la idea que més us agradi?* (380M).

Paral·lelament a aquest enunciat, la docent també n'emeta d'altres que responen a una clara funció de gestió social. Cal assenyalar el torn 430, en què puntualitza que el seu punt de vista és un punt de vista més i en aquest sentit torna insistir en la importància del grup:

**Mestra:** *bueno però el que jo digui no vol dir [que vagi a missa eh/? jo us puc donar idees]* (430M)

Pel que fa a la relació entre la docent i el Jaume podem veure moments en què apareixen enunciats amb un clar to irònic. Aquest fet discursiu es presenta, sobretot, a les converses paral·leles entre els participants i podem veure una intervenció d'aquests tipus al torn 243 en què la mestra fa broma amb el Jaume després que tot el grup s'hagi adonat que porta el jersei a l'inrevés.

**Mestra:** ((amb ironia)) *i per què donar-li la volta oi?* (243M)

En el cas dels enunciats interrogatius que emeten els alumnes, i més concretament en el cas del Jaume, veiem que fonamentalment són de caire cognitiu i social. Pel que fa als primers, val a dir que en moments concrets fa una demanda de coneixement a la resta dels participants:



**Jaume:** i quan està mig a fora/? (44J)

...

**Jaume:** ÉS CLAR li demanarà al món sencer ajuda | per cert com es creen els tsunamis/? (360J)

En altres moments les seves intervencions en el pla cognitiu fan referència a aspectes metalingüístics, com ara el torn 216: un tsunami venia o un tsunami s'acostava\? (216), o bé de l'àmbit semàntic: [deshabitada] saps que també vol dir/? | deshabitada també vol dir que hi ha persones/ però que no ho saben\ ((355J)

Al torn 757, el Jaume emet un enunciat que inicia amb una petita argumentació en què utilitza el mode condicional i acaba amb una pregunta que dirigeix a tot el grup.

**Jaume:** és que | mira\ si està al mar | no creieu que ja s'hauria tret la tinta\? (757J)

Pel que fa als enunciats interrogatius que persegueixen una funció social, ens adonem que el Jaume els emet amb unes finalitats determinades. Al torn 160: t'imagines tu Ernest/ | tu ho faries/? veiem que comença l'enunciat amb una oració interrogativa retòrica en què posa l'Ernest dins del context de la pel·lícula que han anomenat, per continuar després formulant allò que vol saber de l'Ernest: si ell reaccionaria de la mateixa manera que el protagonista. En altres moments també mostra el seu desacord amb el punt de vista previ d'un altre company, com succeeix al torn 434:

**Jaume:** la velocitat del tsunami d'on surt això\? (434J)

El to d'ironia en els enunciats del Jaume són presents també en converses que són centrals i no pas paral·leles a la construcció de la història. Al torn 734, després que els companys explicitin el seu punt de vista sobre si el protagonista, després de tot el que ha viscut a la història, ha d'arribar a casa net o no, el Jaume emet el següent enunciat:

**Jaume:** ((rient)) i sinó per què es dutxaria\? (734J)

Aquest enunciat es produeix després que els alumnes hagin establert un intercanvi de punts de vista entre ells i compleix una funció de gestió social perquè treu tensió a la conversa.

Pel que fa a l'Ernest, els enunciats interrogatius que emet abasten els tres àmbits: el didàctic, el cognitiu i el de gestió social. Quant al didàctic, explicita enunciats amb preguntes confirmatòries, com ara la intervenció que fa al torn 616: però no se suposa que avui *teniem de llegir els llibres*/? (616E). Una altra intervenció interessant de caire didàctic es produeix al tercer SIAD del segon episodi. En aquest cas, l'Ernest fa una heteroselecció del torn de paraula perquè la mestra hi intervingui: ((dirigint-se a la mestra)) i tu què havies dit Elsa/? des d'aquell moment/: (109E). Val a dir que aquesta heteroselecció no la fa per obrir el marc de participació, sinó que l'objectiu és sentir el punt de vista de la mestra perquè per a l'Ernest és un argument de pes i conclusiu.

Al llarg de la conversa l'Ernest també expressa enunciats interrogatius amb una finalitat de gestió cognitiva. Ell manifesta dubtes a partir del que els altres participants han dit i busca l'aclariment preguntant-ho als altres:

**Ernest:** [*procremar*] com és *procremar*/? (491E)

...

**Ernest:** com que de llenguatge\? (690E)

Els enunciats interrogatius que emet l'Ernest també compleixen una funció de gestió social. Apareixen en moments concrets de les converses paral·leles i aquestes intervencions ajuden a poder fer petits trencaments en la tasca central que se'ls ha encomanat.

**Ernest:** ((dirigint-se a l'Elsa)) ei ei encara ets principiant de la càmera/? (443E) (referint-se a la càmera de vídeo que els està enregistrant i que comanda la docent)

**Ernest:** un jersei/ o [qualsevol cosa?] (228E) (pregunta que s'origina a partir de l'anècdota que el Jaume s'ha posat el jersei de l'inrevés i la docent explica què deia el seu avi quan això passava)

També en l'àmbit social, al torn de paraula 433, l'Ernest emet un enunciat en forma d'interrogació que té com a finalitat que l'Àlicia s'adoni que ell no està d'acord amb l'enunciat que ella ha emès al torn anterior. En aquest cas, la manera com pronuncia la interrogació denota un distanciament i gairebé un to despectiu vers l'enunciat de la seva companya.

**Ernest:** ((amb to de distanciament)) què dius? el tsunami\ (433E)

Els enunciats interrogatius que emet la Lali mostren també una triple vessant: didàctica, cognitiva i social. Val a dir, però, que els que més sovintegen són els dos primers perquè la funció que de manera espontània ella assumeix ja des d'un primer moment, i fins i tot també a les sessions del text científic, és la de reprendre i recollir el discurs dels participants del grup.

Des del punt de vista didàctic, la Lali explicita de manera espontània alguna de les estratègies de la revisió del text construït entre tots com la relectura en veu alta per tal de poder rectificar o afegir allò que el grup cregui necessari a partir del que ella ha recollit. Aquesta estratègia permet supervisar l'escrit, però també ajuda a poder continuar amb la història:

**Lali:** el llegim/? (638L)

En el desenvolupament de la sessió es produeix una conversa paral·lela que fa referència a la gravació de les sessions. La conversa la inicia el Jaume afirmant que després veuran el vídeo i miraran què han fet entre tots. En aquest moment la Lali creu que la gravació té solament una finalitat de recerca:

**Lali:** mirarem el video que: estem fent/? (613L)

Des de l'àmbit cognitiu la Lali emet enunciats relacionats amb allò que han dit prèviament els participants per poder fer la síntesi i prendre'n nota. No és d'estranyar, doncs, que les seves preguntes vulguin confirmar o refutar allò que s'ha comentat prèviament, sobretot quan s'han contrastat diferents punts de vista:

**Lali:** què passava/? quan està dintre de l'aigua/ té un pulmó i una brànquia | no/? (47L)

...

**Lali:** tots els habitants què? (471L) (pregunta per poder seguir prenent nota d'allò que consensua el grup)

El fet que la Lali posi per escrit la construcció de la història permet que pugui tenir una mirada més global del text i que en moments determinats indiqui la possibilitat de fer-hi esmenes:

**Lali:** mira | ((llegint)) aleshores el van anomenar salvador de basamase\ | i així queda/ no queda un final molt tallat/? (521L)

La Lali emet pocs enunciats interrogatius amb funció de gestió social. Un dels fets que ho pot justificar és que a la sessió, aquest tipus d'enunciats es produeixen bàsicament quan tenen lloc les converses paral·leles. Aquestes sovint es donen quan la Lali està acabant d'anotar els acords als que ha arribat el grup i per tant ella hi participa poc:

**Lali:** ((dirigint-se al Jaume)) fas teatre/? (421L)

L'Àlícia emet enunciats interrogatius que fan referència als àmbits didàctic i cognitiu. Pel que fa al primer, en alguns enunciats explicita molt clarament, com és el cas del torn 107, una heteroselecció del torn de paraula vers els companys perquè hi puguin intervenir: ((dirigint-se al Jaume)) tu anaves a dir alguna cosa | oi/ ? (107A)). En altres moments de la interacció, el seu discurs té com a objectiu revisar el text per tal d'avançar en la seva redacció o bé preguntar directament com poden continuar-lo:

**Àlícia:** ((s'atança a la Lali)) què és el que [has posat?/] (29A)

...

**Àlícia:** i ara què passa\? (258A)

Des del punt de vista cognitiu, les preguntes que formula l'Àlícia són sovint parcials és a dir, que afecten una part de l'enunciat:

**Àlícia:** del mar o del Marc\? (424A)

...

**Àlícia:** què [posem una onada gegant o una onada supergran\?] (214A)

En altres casos, els enunciats interrogatius són de caràcter confirmatori perquè responen a una necessitat de plantejar el punt de vista i ratificar-lo amb els companys, o bé simplement per confirmar-lo:

**Àlícia:** mai havíem decidit si era pobre o ric oi/? (140A)

...

**Àlícia:** un mur eh?/ un mur un muro no un mur\ (269A)

...

**Àlícia:** clar/ perquè volem que arribi a casa es dutxi i vegi les notícies\ | o sigui que ho podem deixar no/? (764A)

## b) Adhesions

Les adhesions als punts de vista de l'altre es produeixen de manera gairebé immediata quan els diferents participants emeten coenunciacions en què assumeixen un enunciat i estan en un mateix nivell d'interacció. En aquests casos, s'arriba a un acord entre els locutors i el discurs esdevé una obra comuna entre els enunciadors. En altres casos, es produeixen postures enunciatives que donen compte de les desigualtats i dels desequilibris que es produeixen en la comunicació i que responen al binarisme que planteja Rabatel i que es representa a partir de les postures de sobrenunciació i sotaenunciació. L'aparició, però, d'aquestes postures no impedeix que es pugui arribar a un acord.

Els participants expressen de diverses les maneres les seves adhesions al punt de vista o punts de vista dels altres. En alguns moments de la conversa, mostren aquesta adhesió de manera explícita amb marques molt concretes:

**Jaume:** vale/ | bona idea/ (22J)

...

**Àlícia:** [ah no] | és veritat\ (42A)

...

**Mestra:** exacte\ | perquè ara està tot posat tot així i: després haurem de mirar eh/? (54M)

...

**Lali:** o sortir de l'aigua/? (90L)

**Ernest:** sí\ (91E)

**Àlícia:** queda bé\ (92A)

**Mestra:** sí\ | queda com més: (93M)

**Jaume:** de la superfície | punt/ (94J)

...

**Àlícia:** [jo trobo] que de cop i volta clac | s'acaba\ (531A)

**Jaume:** ja: com a mínim hauríem de dir un final com per exemple així/ o que | i de co::p/ [a::] (532J)

En altres casos l'adhesió s'expressa a partir d'al·lorepeticions dels punts de vista formulats en torns anteriors per altres companys:

**Ernest:** va anem\ (813E)

**Alicia:** anem a la classe (814A)

Els casos d'adhesions a un punt de vista previ també es donen sobre enunciats en què es produeix una negació. En tenim un cas clar a l'intercanvi següent, entre el Jaume i l'Ernest, d'una conversa paral·lela:

**Jaume:** per: perquè jo no vull saber-ho què és\ (61J)

**Ernest:** jo tampoc\ (62E)

Els diferents participants també poden expressar l'acceptació de l'enunciat de l'altre a partir de la formulació d'una coenunciació en què es recolza l'enunciat de l'altre. A continuació mostrem un exemple del que acabem d'afirmar. En aquest cas la mestra emet una sotaenunciació a l'enunciat de l'Ernest (85E), i aquest s'hi adhereix i a més la completa:

**Mestra:** [a] partir d'aquell moment no/? no des d'aquell moment/ (86M)

**Ernest:** a partir d'aquell moment/ | ningú es reia d'ell\ (87E)

En altres moments de la conversa, els alumnes completen les adhesions amb puntualitzacions provinents de vivències pròpies:

**Alicia:** que tingui mitjans de supervivència\ (152A)

**Ernest:** exacte ((mentre escriu la Lali)) como el último superviviente\ (153E) (adhesió i argumentació, encara que sigui a partir del que ha vist a la pel·lícula)

En aquesta sessió, a les converses paral·leles que es produeixen entre la mestra i el Jaume, sovint trobem alguns intercanvis en què es reconeix una forma aparent d'adhesió. Aquesta respon a una relació d'ironia entre els protagonistes de l'intercanvi i no pas a una adhesió real a l'enunciat prèviament expressat per l'altre participant. Així doncs, tot i no constituir una adhesió en el sentit més estricte del terme, ens sembla interessant assenyalar-la com a una forma lingüística que els participants utilitzen amb una finalitat discursiva totalment diferent.

**Mestra:** ((amb ironia)) i per què donar-li la volta oi/? (243M)

**Jaume:** ((seguint la broma)) exacte | per què donar-li la volta\ (244J)

### c) Incorporacions:

Les incorporacions dels punts de vista dels participants de la interacció es poden produir perquè prèviament els subjectes s'hi adhereixen de manera explícita i com a conseqüència s'integren al discurs del grup, però les incorporacions també es poden donar com a conseqüència del contrast de diferents punts de vista que el grup incorpora, però que no necessàriament els participants expliciten verbalment.

En el procés d'incorporació dels punts de vista dels companys, la figura de la Lali és cabdal en aquesta sessió perquè la seva funció de relatora comporta explicitar oralment i després per escrit allò que s'ha consensuat prèviament entre tots.

**Lali:** vale | o sigui què posem\? (131L)  
**Ernest:** un cop a casa/ | es va dutxar/ | perquè estava/ (132E)  
**Lali:** [tot colgat] (133L)  
**Ernest:** [brut] de tinta\ (134E)

En altres casos, els participants no expressen de manera oberta l'adhesió al punt de vista dels altres però emeten coenunciacions en què completen els enunciat anterior, a la vegada que apareixen al·lorepeticions que confirmen aquesta adhesió. Aquí, el paper de la Lali torna a ser fonamental perquè interpreta aquest tipus d'enunciats com un acord entre els companys pel que fa a la incorporació dels punts de vista i els inclou al relat del grup.

**Lali:** es va sorprendre/ es va sorprendre/: (780L)  
**Alicia:** es va sorprendre/en escoltar o en veure/ que s'acostava un tsunami\ | és per no tornar a repetir la paraula notícia notícia\ (781A) (l'Alicia justifica que la nova sintaxi de la frase respon a una necessitat semàntica d'evitar repeticions innecessàries)  
**Ernest:** en veure que s'acostava un tsunami cap a la seva illa\ (782E)  
**Lali:** ((escrivint) en | | veure:/ | | que | s'acostava:/ | illa\ | | ja està\ (783L)

Quan els participants mostren una clara adhesió al punt de vista d'un altre, sovint afegixen a l'enunciat elements nous que aquest els suggereix. En veiem un exemple al torn 379 del següent fragment en què el Jaume completa i argumenta l'enunciat inicial de la mestra:

**Mestra:** amb la tinta de les sèpies\? (373M)  
**Lali:** CLAR\ (374L)  
**Jaume:** CLAR\ (375J)  
**Ernest:** ja ostres\ (376E)  
**Jaume:** clar saps què? (377J)  
**Ernest:** com si tinguessin poders o algu\ (378E)  
**Jaume:** no jo vull dir una cosa | saps/ que si tiren tinta/ amb tinta si tiren tinta/ s'hau- s'haurien de | l'aigua s'hauria de tornar negra/ | i/ | encara més GROS/ | és a dir deixaria negra l'aigua | es moriria tothom | i a sobre l'illa es tornaria [de color negre\] (379J)

Després de la intervenció final del Jaume es produeix un canvi de SIAD i per tant no pot donar lloc a cap tipus d'adhesió ni d'incorporació al punt de vista expressat pel Jaume al torn 379.

### ***Gestió de la interacció: Funcions de gestió didàctica, cognitiva i social***

En aquest apartat analitzem com els alumnes gestionen la interacció des dels diferents àmbits: el didàctic, el cognitiu i el social.

#### ▪ **Funció de gestió didàctica**

Pel que fa als enunciat que emeten els participants i que responen a una funció de gestió didàctica, val a dir que la mestra continua sent qui més en pronuncia. Ja des del primer episodi, encara que el treball està centrat en la interacció del petit grup, la docent assumeix el paper de la participant que en moments concrets ajuda a gestionar la conversa. En certes intervencions, l'objectiu que persegueix amb els enunciat és que els alumnes exposin els seus punts de vista per avançar en la construcció de la història:

**Mestra:** val pues vinga què més vau dir que passaria\? (3M)  
 ...  
**Mestra:** val\ | vinga com està això?\ | on tenim aquest noi ja\? (246M)

En altres casos, l'enunciat té l'objectiu de fer que els participants deixin per escrit allò que han consensuat oralment. En tenim un exemple al torn 28: *pues* ara com traslladeu tot això perquè tingui gràcia\ perquè la gent estigui pendent de la història?/

Quan la docent s'adona que als alumnes els costa centrar-se en la història, ho reconduex i els fa veure la necessitat de tornar a la concentració inicial. En altres moments els explicita que hi ha un problema en la redacció de la història o bé assenyala que cal tornar a llegir un segment en concret per després modificar-lo:

**Mestra:** a veure a veure | se'ns està anant la història de les mans/ i després d'això no té ni solta ni volta eh?/ | si comencem ara amb un concert de rock | és que no sabrem de què va la història | és entendre una mica | que vau començar molt centrats\ (222M)

...

**Mestra:** aquí un moment\ aquí tenim un problema/ (651M)

...

**Mestra:** llegeix aquell tros que no m'ha agradat gaire com quedava'a veure\ (698M)

Dels alumnes, l'Àlícia, com ja succeïa a la sessió anterior, és qui emet més enunciats amb una funció de gestió didàctica. Una comparació entre els enunciats que emet l'Àlícia amb els que acabem d'assenyalar de la docent ens porta a concloure que el discurs és pràcticament el mateix.

**Àlícia:** ((s'atança a la Lali)) què és el que [has posat?/] (29A)

...

**Àlícia:** sí però anem ràpid que ens ens queda mitja hora\ (356A)

...

**Àlícia:** [un moment un moment Jaume\] (458A)

...

**Àlícia:** vinga va\ (639A)

...

**Àlícia:** [un moment un moment/] (725A)

...

**Àlícia:** a veure què més\ (784A)

...

**Àlícia:** ((dirigint-se al Jaume)) tu anaves a dir alguna cosa | oi/ ? (107A)

Pel que fa a la Lali, en moments concrets de la sessió i de manera espontània inicia la lectura dels acords que ella ha recollit per escrit. Al torn 223 és interessant veure com, després que la mestra al torn anterior recrimini al grup que «la història se'ls està escapant de les mans» i que cal tornar a la concentració, la Lali fa una autoselecció del torn de paraula i comença a llegir allò que tenen escrit per tal de tornar a recuperar el fil de la història. Es tracta d'un enunciat amb una clara funció de gestió didàctica:

**Mestra:** a veure a veure | se'ns està anant la història de les mans/ i després d'això no té ni solta ni volta eh?/ | si comencem ara amb un concert de rock | és que no sabrem de què va la història | és entendre una mica | que vau començar molt centrats\ (222M)

**Lali:** a veure | espera | ((llegint)) mentre les mirava | va veure una notícia que deia que: (223L)

En altres moments de la interacció la Lali emet enunciats que demanen l'acord del grup a partir del que s'ha dit fins ara. Un exemple d'aquesta demanda es pot veure al torn 131: *vale* | o sigui què posem? Quan la Lali considera que ja ha acabat d'escriure una idea ho comunica a la resta del grup: ja està\ (245L).

El Jaume i l'Ernest emeten pocs enunciats que contribueixin a la gestió didàctica de la conversa. Són participants que centren el seu discurs sobretot en aspectes cognitius, tot i que el Jaume en moltes intervencions, com veurem més endavant, també assumeix una funció de gestió identitària. En el cas de l'Ernest és interessant veure com adopta un paper col·laborador amb la Lali. És el company que ajuda a redactar el text; repeteix allò que han dit els altres participants i d'aquesta manera ella ho pot transcriure. En altres ocasions és qui ajuda la Lali a rellegir el que han escrit. Això explica per què en molts casos

l'Ernest dirigeix les seves paraules a la Lali: tots dos persegueixen una funció de gestió didàctica molt concreta.

**Ernest:** ((llegint el que ha escrit la Lali)) brànquia se | li | torna | se li torna pulmó\ | [vale ja està] 76E (enunciat emès després d'una conversa paral·lela)

...

**Ernest:** ((dirigint-se a la Lali)) doncs posa: (78E)

...

**Ernest:** va el llegim\ (637E)

...

**Ernest:** un moment que sinó se'ns en va la idea del cap\ | | (la Lali continua escrivint) ja és l'hora/ (754E)

El Jaume, per la seva banda, emet alguns enunciats que mostren una voluntat de gestió didàctica. Normalment hi apareixen verbs que indiquen la necessitat de fer una acció determinada. Per tal de ser conclusiu, utilitza el present d'indicatiu per explicitar allò que cal fer de manera immediata, mentre que el futur l'empra per formular accions que ell considera que s'hauran de tenir en compte en altres moments de la interacció. Es pot afirmar que aquest tipus d'enunciats també són molt característics de la parla del docent. També és interessant assenyalar que en tots aquests enunciats el Jaume utilitza la primera persona del plural i això denota una perspectiva d'autoritat i de seguretat respecte del que està dient:

**Jaume:** llavors fem\ | li diuen que ja pot respirar a fora amb dos pulmons/ i a dins amb *dos* brànquies/ (33J)

...

**Jaume:** *bueno* després haurem [d'arreglar] (179J)

...

**Jaume:** després mirarem el vídeo/ i veurem què què hem fet entre tots\ (612J)

#### ▪ Funció de gestió cognitiva

Al llarg de la interacció que estem analitzant, la mestra emet enunciats amb aquesta funció i obre espais interlocutius perquè els alumnes també assumeixin aquesta funció. De vegades, però, costa separar aquest tipus d'intervencions de les purament didàctiques:

**Mestra:** sí per exemple\ el tros que diu:: quan ell va a casa es dutxa: aquell tros a nivell de llenguatge/ és molt senzillet/ l'hauríem d'arreglar una miqueta\ (692M) (completa l'enunciat anterior)

La mestra, cap al final de la sessió, emet molts enunciats en què expressa obertament la seva opinió pel que fa al contingut, a l'estructura i al lèxic de la història que han construït els participants. En certs moments fa servir la primera persona (767M), mentre que en altres torns de paraula utilitza la primera del plural per participar a tots els alumnes. És important assenyalar que, tot i que al torn 430 la mestra explicita que el seu punt de vista no ha de ser necessàriament el del grup: *bueno* però el que jo digui no vol dir [que vagi a missa eh/? jo us puc donar idees] (430), al tercer SIAD del tercer episodi en què fan la revisió de la història la docent diu què cal canviar i molt sovint per quins altres enunciats que ella proposa directament:

**Mestra:** VALE\ AQUÍ\ | jo aquí faria una introducció\ en comptes d'un cop a casa de cop/ d'entrada això hauria de ser un punt i a part\ | | e:: | o se'n va anar a casa/ (711M)

...

**Mestra:** la tinta costa molt de treure\val?/ recordeu que costa molt\ en comptes de en comptes de perquè estava brut de tinta/es va dutxar\ | m:: o durant molta estona/ perquè la tinta costava molt de treure/ o:: quina gran feina va tenir perquè la tinta li va costar/ | no sé | jo hi posaria alguna [cosa-] (737M)

...

**Mestra:** VALE\ | notícies notícies\ això no m'agrada\ es repeteix NOTÍCIES\ | ((dirigint-se a la Lali perquè torni a llegir el paràgraf) torna-hi\ (767M)

Tenint en compte els enunciats anteriors, podem considerar que el discurs de la docent deixa poc marge d'actuació als alumnes per adonar-se dels problemes que presenta la redacció de la història i de com poden resoldre'ls.

Pel que fa als enunciats que emeten els alumnes i que responen a una funció de gestió cognitiva, val a dir que en certs moments la Lali expressa punts de vista que denoten un distanciament respecte els expressats per altres participants. Aquest distanciament es manifesta a partir de preguntes confirmatòries que plantegen una qüestió cognitiva que obre la conversa, com es fa palès al torn 88: *bueno* no seria millor/ en lloc de sortir a la superfície/ | SORTIR | del mar/?

En altres moments de la conversa la Lali emet aquests enunciats a partir de sotaenunciacions que compleixen una clara funció de gestió cognitiva:

**Lali:** no pot estar super lluny perquè les sepies no viuen al fons del mar\ (512L)

La Lali també emet enunciats que tenen relació amb qüestions lingüístiques i metalingüístiques que compleixen una funció de gestió cognitiva. Al torn 595, decideix fer un gir sintàctic de la frase emesa anteriorment per l'Ernest. S'adona que la comprensió de l'oració millora si a la frase primer situa el subjecte i després els complements.

**Ernest:** gràcies al Marc/ es va desenvolupar/ la – (592E)

**Lali:** el què? (593L)

**Ernest:** la seva raça\ (594E)

**Lali:** pues la seva raça es va desenvolupar/ (595L)

Al torn 691 apareix un altre enunciat amb una clara funció cognitiva: la Lali explica i exemplifica a l'Ernest l'enunciat que la mestra havia verbalitzat al torn 686 en què indicava que al conte hi havia «algun problema de llenguatge»:

**Lali:** sí | o sigui que si tu dius\ LA SÈPIA després al cap d'una estona no ho tornis a dir\ (691L)

L'Àlicia emet alguns enunciats en què l'objectiu és bàsicament cognitiu. Concretament, al torn 684 repara l'enunciat del torn anterior del Jaume. Ell no aplica el radical irregular *conegu-* en lloc de *coneix-* i ella, al torn següent, emet una al·lorepeticció de l'enunciat anterior però corregint la forma verbal. Així doncs, aquest enunciat cerca una funció de gestió cognitiva en l'àmbit lingüístic:

**Jaume:** i:/ | que hi han illes que segurament encara no es coneixen\ | pot ser eh/? | pot ser pot ser que hi hagi una illa TAN PETITA TAN PETITA que no es coneixi\ (683J)

**Àlicia:** que no es conegui\ (684A)

En altres casos els enunciats de l'Àlicia se centren en els continguts que estan treballant. A l'exemple que figura a continuació, ella es posiciona respecte l'enunciat de l'Ernest que expressava que les sípies construïen molt ràpidament una barrera contra el tsunami:

**Àlicia:** ((dient-ho molt fluixet)) però *tenia que* ser enorme la barrera (25A)

L'Àlicia també aporta al grup noves idees a partir d'enunciats que ella introdueix «com una possibilitat més» però mai donant-ho com a fet:

**Àlicia:** també podem fer que per les notícies va sentir que deien que arribava l'onada gegant/ i llavors fan el [mateix/] (116A)

Val a dir que l'enunciat que acabem de veure és ràpidament acceptat per l'Ernest i la Lali. S'incorpora al discurs del grup i esdevé una de les idees principals del conte.



En el cas de l'Ernest, els enunciats que emet en el pla cognitiu abracen tant aspectes lingüístics com de construcció del contingut. Pel que fa als primers, és interessant esmentar el torn 768, en què després que la docent al torn anterior assenyali que es repeteix massa vegades el substantiu «notícies», l'Ernest s'adona de la necessitat d'utilitzar el pronom «les» per substituir-ho.

**Ernest:** mentre les mirava / [va veure/] (768E)

Quant als enunciats que fan referència a aspectes de contingut, val a dir que moltes de les intervencions de l'Ernest són coenunciacions que completen i afegeixen informació a altres enunciats formulats pels companys.

També cal assenyalar que en altres moments fa afirmacions pròpies en què inclou la resta dels participants a partir de l'ús de la primera persona del plural, com podem veure al torn 260: volem que passi que que avisi les sèpies/ i les sèpies l'ajudin a construir un mur super gran perquè [són molt llestes/ i:].

En el cas del Jaume, hi ha enunciats en què es percep que es distancia de l'enunciat o enunciats d'altres companys, com succeeix als següents enunciats:

**Jaume:** sí però és que una cosa\ | perquè neixin més que ell/ no hi ha- hauria d'haver una una noia/? (274J)

...

**Jaume:** i quan està mig a fora/? (44J)

En diferents episodis de la sessió, el Jaume es mostra preocupat pel tema de la puntuació del text. Aquest aspecte lingüístic el verbalitza al llarg de bona part de la conversa. Fins i tot hi ha moments en què altres participants aclareixen que la revisió la faran en altres moments de la sessió: hombre jo posaria els punts on he estat dient al principi\ (668J)

Pel que fa als enunciats que tenen una marcada voluntat de funció de gestió cognitiva, en línies generals es pot afirmar que en aquesta segona sessió hi ha força enunciats que assumeixen aquesta funció vinculada a aspectes referits a la llengua i, especialment, a qüestions metalingüístiques o sintàctiques.

#### ▪ **Funció de gestió social i identitària**

En aquesta segona sessió del text narratiu els participants emeten força enunciats que tenen com a finalitat gestionar els aspectes socials i identitàris de la conversa.

Al llarg de la interacció, i sobretot a les converses paral·leles entre el Jaume i la mestra, es produeixen intercanvis en què molt sovint apareix l'humor, i en especial la ironia. Val a dir, però, que també els podem trobar en intercanvis que es produeixen entre la docent i altres participants. Alguns aporten una funció motivadora per continuar la conversa:

**Jaume:** ((dirigint-se a la mestra)) hi ha alguna escola que sigui famosa/ pels llibres que: (79J)

**Mestra:** ((responent amb ironia)) en aquest moment/ | la fama la tenim en el conte aquest que hem de fer\ (80M)

Altres compleixen una funció d'amistat:

**Ernest:** que te l'has posat al revés\ (240E) ((el Jaume fa que sí amb el cap))

**Mestra:** (((amb una rialla)) si? però per mandra | li pot més la mandra a aquest noi\ (241M)

**Jaume:** no | no | me l'he posat sense voler i quan | he anat a cordar-me la cremallera/ | i he vist això\ ((assenyala la cremallera del seu jersei que està a l'inrevés)) (242J)

**Mestra:** ((amb ironia)) i per què donar-li la volta oi? (243M)

**Jaume:** ((seguint la broma)) exacte | per què donar-li la volta\ (244J)

En altres casos, pedagògica: ((dirigint-se al Jaume)) espera que la Lali no és una màquina d'escriure/ (98M)

Però també creativa i de joc amb el llenguatge:

**Mestra:** podeu escriure dos o tres finals diferents i un cop que tinguem tot el text el llegim/ i al final/ el que més ens agradi o que més enganxi/ doncs és el que podeu [triar\] (571M)

**Alicia:** [vale] (572A)

**Jaume:** ((amb una rialla)) si ens enganxa | prefereixo que a mi no m'enganxi\ (573J)

En algun cas les aportacions de la docent tenen una funció defensiva:

**Ernest:** ((dirigint-se a l'Elsa)) ei ei encara ets principiant de la càmera/? ((referint-se a la càmera de vídeo que els està enregistrant)) (443E)

**Mestra:** no ara ja sóc | vamos:/ ja TINC EL MÀSTER\ (444M)

Al llarg de la sessió els diferents participants emeten els seus enunciats i gairebé mai es produeixen heteroseleccions dels torns de paraula perquè la conversa té lloc d'una manera espontània i hi ha espai per a tots els enunciadors. Ara bé, al torn 647, la mestra fa callar el Jaume perquè quan la Lali llegeix el text ell constantment indica on i quan s'han d'incloure els signes de puntuació. Posteriorment, la docent s'adona que el seu enunciat ha estat sever i a continuació afegeix que és el moment d'escoltar el que està llegint la Lali. Es tracta d'un enunciat que comparteix aspectes de funció de gestió social i didàctica.

**Mestra:** ((dirigint-se al Jaume)) [(f) CALLA\] (647M)

**Lali:** com que era [l'estiu/] (648L)

**Mestra:** [escoltem] la història\ (649M)

Un altre moment en què la mestra emet un enunciat amb una clara funció de gestió social és al torn 289 en què es torna a dirigir al Jaume perquè, en aquest cas, ell no està respectant les premisses que s'havien considerat per a poder fer bé la feina del grup.

**Mestra:** [bé x::t x::t Jaume] ens anem de: | que avui et veig eh/? que vas:: (289M)

Pel que fa al Jaume val a dir que emet molts enunciats que persegueixen una funció de gestió social. Molt sovint apareixen en converses paral·leles, però també a la central del grup i sobretot en to humorístic. En destacarem solament alguns:

**Jaume:** ((dirigint-se a l'Alicia amb to d'humor)) EH | no | no ens treguis l'emoció a nosaltres\ | | treu-te-la tu\ (59J)  
(L'Alicia prèviament havia preguntat sobre quin premi es dona als estudiants que guanyen el concurs)

...

**Alicia:** vale pues digue-ho primer tu\ (308A)

**Jaume:** ai que et xivaràs *que te veo*\ (309J)

...

**Jaume:** ((dit de forma espontània i gràciosa referint-se a la mestra)) Elsa tens unes idee:s/ (436J)

Al llarg de la sessió, la majoria dels enunciats de gestió social que no utilitzen com a recurs la forma humorística els trobem a la conversa central del grup, és a dir a la que es refereix a la construcció del text narratiu. En alguns casos, com al torn 755J, la funció que persegueixen els enunciats és identitària:

**Alicia:** ho he dit jo\ (476A)

**Jaume:** ((amb to de disculpa)) ah no em fixo\ (477J)

...

**Jaume:** és que la meva idea és molt bona\ (755J)

Si ens centrem en la Lali veiem que els enunciats en què apareix l'humor també pertanyen a converses paral·leles amb la resta dels participants:

**Lali:** sinó ho tenim guanyat ji ji/ (70L) (referint-se a que la mestra està treballant amb el seu grup)

...

**Lali:** pues jo cada dia em posaré la roba [a l'inrevés] (234L)

...

**Lali:** ((rient)) bueno però serem nets i polits no/? | (766L) (en aquest enunciat fa veure a la resta dels companys que és important que el protagonista es dutxi en arribar a casa)

En altres moments de la interacció la Lali emet enunciats en què de manera directa (amb to humorístic o bé seriós) denuncia l'actitud inadequada dels dos nois del grup: el Jaume i l'Ernest.

**Lali:** ((rient i referint-se al Jaume)) t'enfiles\ con una troca (291L)

...

**Lali:** ((molt empipada)) escolta: Jaume/ (370L)

...

**Lali:** ((dirigint-se al Jaume)) [JOLINES estàs com una cabra\] (500L)

...

**Lali:** ((dirigint-se a l'Ernest)) [jolin] | xaval no canviïs tota l'ES[TONA/] (587L)

Cal assenyalar que els comentaris que fa la Lali són pertinents sobretot si tenim en compte que ella és la relatora del grup i que per tant, encara és més important que els alumnes compleixin els acords tàcits de la conversa com ara els torns de paraula, la coherència del discurs, etc.

L'Àlicia emet enunciats que se situen en el pla social i que segueixen el context humorístic que els altres companys havien iniciat:

**Àlicia:** ((amb ironia)) ja | quina gràcia\ (46A)

A mesura que avança la sessió, l'Àlicia pronuncia cada vegada més enunciats en què expressa la seva opinió, com és el cas dels torns 92 i 531 (al primer es manifesta obertament satisfeta de com està quedant el conte i al 531 opina sobre la manera com acaba). Als torns 476 i 531 utilitza la marca de la primera persona per reclamar l'autoria de les paraules que el Jaume havia atribuït a l'Ernest. Ho veiem a continuació:

**Àlicia:** queda bé\ (92A)

....

**Àlicia:** [jo trobo] que de cop i volta clac | s'acaba\ (531A)

...

**Àlicia:** ho he dit jo\ (476A)

L'Àlicia, de la mateixa manera que hem vist que feia la Lali, emet enunciats en què explicita l'actitud inadequada del Jaume. Al torn 313 recrimina la seva actuació i al 272 emet un enunciat que gairebé esdevé una heteroselecció del torn de paraula, en què demana al Jaume que deixi l'Ernest acabar d'exposar el seu punt de vista.

**Àlicia:** ((el Jaume continua estant distret i fent sorollets)) Jaume va vinga\ (313A)

...

**Àlicia:** deixa'l [que acabi de parlar/] (272A)

En el cas de l'Ernest també veiem que emet algun enunciat en què reprova l'actitud del Jaume:

**Ernest:** jope! Jaume/ | no estem per fer tonteries\ (220J)

A mesura que avança la interacció, l'Ernest valora i justifica les aportacions de les seves companyes. Al torn 606 la docent assenyala que les dues noies no estan aportant massa punts de vista a la conversa i posteriorment al 610 l'Ernest afirma que hi ha punts de vista que elles havien dit i que ja s'han anotat. Al torn 671 ell torna a referir-se a la Lali. Després que el Jaume consideri que cal posar punts en el text que ella ha llegit, l'Ernest respon:

**Ernest:** *a lo millor/ a lo millor/ no els deia/ però sí que estaven\* (671E)

L'Ernest també utilitza la ironia com a forma d'humor en algun dels seus enuncisats de gestió social. Ho veiem quan la mestra formula una pregunta retòrica sobre si la història que estan escrivint tindrà final o no i l'Ernest al torn 518 respon de manera irònica i amb rialles: [esperem que si/]

Després d'analitzar els enuncisats que mostren una clara funció de gestió social i identitària, veiem que en algun moment o altre de la conversa d'aquesta sessió els companys del Jaume emeten enuncisats amb una clara funció de mostrar que l'actitud del seu company, en situacions puntuals de la interacció, no consideren que sigui la més adequada. Atenent a aquest fet, caldria pensar que el Jaume podria ser un participant poc considerat i valorat per la resta. Ben al contrari, es constata que té un pes important dins del grup i que les seves contribucions, en general, són valorades pels altres.

En termes generals es pot afirmar que al llarg de tota la sessió es produeixen canvis de gestió entre els participants de forma molt espontània, sense que ningú ho expliciti. Aquests canvis, sovint coincideixen amb els canvis de segment o d'episodi.

#### ***D) A TALL DE CONCLUSIÓ***

En aquesta segona sessió en què els alumnes treballen per tal de continuar en la construcció del text narratiu, es torna a fer palès que els quatre alumnes participen en gairebé tots els episodis de la sessió.

Pel que fa als papers enunciatius, val a dir que són compartits pels participants de la interacció. Tot i que no tots els alumnes assumeixen els tres rols enunciatius (coenunciador, sotaenunciador i sobrenunciador) sí que es constata que no hi ha cap alumne que n'adopti solament un al llarg de la conversa.

Com hem vist, tots els participants emeten sobrenunciacions al llarg de la interacció. El fet que un sobrenunciador sigui reconegut per la resta dels participants té una implicació en l'àmbit cognitiu (perquè reformula i elabora una nova significació) però, i sobretot, en l'identitari perquè reafirma la pertinença i reconeixement dins del grup. Sovint, les sobrenunciacions emeses pels alumnes s'han incorporat al discurs del grup.

A partir de l'anàlisi de les dades recollides es constata que a mesura que els alumnes han anat compartint més sessions de treball en petit grup s'ha produït un augment de sotaenunciacions. Aquests enuncisats mostren l'expressió de punts de vista sensiblement diferents als dels altres i això obre la possibilitat de contrastar i debatre conjuntament.

Cal destacar que entre el Jaume i la mestra sovint es produeixen sotaenunciacions que mostren un distanciament respecte de l'enunciat de l'altre, però no pas una situació de tensió; ans al contrari, aquests enuncisats, que són expressats amb humor i ironia, persegueixen l'objectiu de mostrar a l'altre que no es comparteix allò que s'ha dit o com s'ha actuat però, a la vegada, això no suposa un problema en l'entesa i el desenvolupament de la conversa. En altres moments de la interacció, però, les sotaenunciacions s'han focalitzat més en aspectes de caire cognitiu.

Si hi ha un participant que ha fet una clara evolució pel que fa a la seva participació i als rols que assumeix és l'Àlicia. A les sessions relatives al text científic no es manifestava tan activa ni explicitava un contrast

d'opinions amb el pensament dels altres com ho ha fet en aquestes sessions del text narratiu. Abans, la interacció amb la resta de companys es basava en la reafirmació de l'enunciat de l'altre i, d'una manera molt discreta, duia a terme unes tasques de gestió de grup per tal d'ajudar a avançar. En aquestes darreres sessions, però, ha mostrat els seus posicionaments expressats *des dels* enunciats dels altres. En moments determinats se n'ha distanciat o els ha reformulat per tal d'arribar a una nova significació; els ha elaborat a partir del discurs anterior dels companys.

A mesura que ha anat avançant la sessió es constata que els enunciats emesos pels alumnes, sobretot els enunciats que expressen una funció de gestió didàctica, podrien ser perfectament assumits i expressats per la docent; ens referim tant als aspectes de contingut com de forma. En aquest sentit es percep una assimilació per part dels discents dels enunciats verbalitzats normalment per la mestra.

Pel que fa a les funcions de gestió dels enunciats dels alumnes, és interessant destacar com l'Àlicia, a mesura que han anat evolucionant les sessions, ha consolidat el paper de gestora de les funcions didàctiques del grup. Sovint els seus enunciats són els mateixos que formularia el docent. L'assumpció d'aquest rol es pot atribuir a diferents raons; per una banda, al fet que l'Àlicia és una participant molt observadora de la situació i que escolta amb atenció allò que els altres manifesten. Per l'altra, al fet que la resta dels companys i també la mestra, a mesura que han anat avançant les sessions han obert espais de diàleg i d'heteroseleccions en què l'Àlicia pot haver trobat més situacions d'intervenció. Com a conseqüència, es pot afirmar que al llarg de la sessió es produeix un cert desplaçament de la gestió didàctica de la docent vers l'Àlicia.

## 4.5. Grup 2. Text narratiu

### 4.5.1. Grup 2. Text narratiu. Sessió 1. Inici del conte

#### *A) CONTEXT DE LA SESSIÓ D'AULA*

A continuació passem a analitzar la primera sessió de conte científic dels alumnes del segon grup, que té com a objectiu principal l'inici de la redacció del conte de ciència. Recordem que els integrants d'aquest petit grup són el Vicenç, el Pere, la Nita i l'Àlícia.

L'estructura d'aquesta sessió es desenvolupa tenint en compte la següent estructura:

- a) El mestre recorda que a la sessió preparatòria de gran grup s'havien llegit diferents contes de ciència escrits per altres alumnes també de cinquè. A partir d'aquesta lectura, a l'aula s'havien comentat les característiques que segueixen aquest tipus de textos. A partir d'aquí els recorda que ells elaboraran el seu propi text.
- b) Els participants fan la primera pluja d'idees sobre la tria del «protagonista principal».
- c) El grup inicia la construcció del conte.
- d) Els alumnes fan la primera valoració de les idees.
- e) Els participants elaboren la primera recapitulació del conte.
- f) El grup reprèn el conte.
- g) Els alumnes fan la segona recapitulació i valoració de la història.
- h) El grup continua la redacció del conte.
- i) Els alumnes s'adonen que és l'hora de dinar i que cal acabar la sessió.

La sessió es desenvolupa seguint els següents episodis::

- Primer episodi: Contextualització de la sessió.
- Segon episodi: Escriptura del conte.
- Tercer episodi: Tancament de la sessió.

La gravació es va dur a terme el 15 de desembre de 2009 i la seva durada és de trenta-quatre minuts i quatre segons.

#### *B) ESQUEMA DE LA SESSIÓ*

Al següent quadre s'especifica quin és l'esquema de la sessió tenint en compte els episodis, els segments d'interactivitat, l'acció que té lloc en cada segment, el tema, així com la constel·lació de participants i com estan situats els participants a l'espai.

Primer episodi Contextualització de la sessió									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
0'00''	Primer SIAD	Plantejaments formals del conte. Els alumnes pregunten sobre la llargada que ha de tenir el conte	La llargada del conte	Pere, Alicia, Vicenç i mestre	<table border="1"> <tr> <td>Vicenç</td> <td>Pere</td> </tr> <tr> <td>Nita</td> <td>Alicia</td> </tr> </table> Mestre	Vicenç	Pere	Nita	Alicia
Vicenç	Pere								
Nita	Alicia								
0'39''	Segon SIAD	Tria del personatge principal de la història	El protagonista de la història	Pere, Alicia, Vicenç, Nita i mestre					

Segon episodi Espectura del conte										
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai					
1'27''	Primer SIAD	Tria de la idea general del conte	Idea general del conte	Pere, Alicia, Vicenç, Nita i mestre	Mestre					
3'26''	Segon SIAD	Preocupació per la tria del nom del conte i reflexió per part del docent	El títol del conte	Pere, Alicia, Vicenç i mestre		<table border="1"> <tr> <td>Vicenç</td> <td>Pere</td> </tr> <tr> <td>Nita</td> <td>Alicia</td> </tr> </table>	Vicenç	Pere	Nita	Alicia
Vicenç	Pere									
Nita	Alicia									
3'58''	Tercer SIAD	Inici i redacció del conte	Pluja d'idees. Estimació o no de les idees proposades	Pere, Alicia, Vicenç, Nita i mestre						
10'13''	Quart SIAD	Valoració de les idees plantejades i tria de l'animal del conte	Coherència entre l'elecció de l'animal i l'hàbitat. Dubtes metalingüístics. Combinació: part científica i part imaginativa.	Pere, Alicia, Vicenç i mestre						
12'44''	Cinquè SIAD	Recapitulació i valoració del conte	L'inici del conte	Pere, Alicia i Vicenç						
14'03''	Sisè SIAD	Reflexió sobre la cerca d'informació	A on puc trobar informació? Com puc gestionar el conte amb la necessitat de buscar nova informació?	Pere, Alicia, Vicenç, Nita i mestre						
15'04''	Setè SIA	Represa de la construcció del conte	Encadenament d'idees i redacció	Pere, Alicia, Vicenç, i Nita		<table border="1"> <tr> <td>Vicenç</td> <td>Pere</td> </tr> <tr> <td>Nita</td> <td>Alicia</td> </tr> </table>	Vicenç	Pere	Nita	Alicia
Vicenç	Pere									
Nita	Alicia									
21'45''	Vuitè SIAD	Reconsideració de les idees a partir de la intervenció del mestre	Component ètic	Alicia, Pere i mestre	<table border="1"> <tr> <td>Vicenç</td> <td>Pere</td> </tr> <tr> <td>Nita</td> <td>Alicia</td> </tr> </table> Mestre	Vicenç	Pere	Nita	Alicia	
Vicenç	Pere									
Nita	Alicia									
21'50''	Novè SIA	Represa de l'espectura del conte	Replantejament de les idees a partir de l'observació del mestre	Pere, Alicia, Vicenç, i Nita	<table border="1"> <tr> <td>Vicenç</td> <td>Pere</td> </tr> <tr> <td>Nita</td> <td>Alicia</td> </tr> </table>	Vicenç	Pere	Nita	Alicia	
Vicenç	Pere									
Nita	Alicia									
22'45''	Desè SIAD	Segona recapitulació del conte	La lectura del text com a punt de partida per a la revisió del conte	Pere i Alicia						
23'27''	Onzè SIAD	Represa de la construcció i redacció del conte	El contingut i la forma de l'escrit	Pere, Alicia i Vicenç	<table border="1"> <tr> <td>Vicenç</td> <td>Pere</td> </tr> <tr> <td>Nita</td> <td>Alicia</td> </tr> </table>	Vicenç	Pere	Nita	Alicia	
Vicenç	Pere									
Nita	Alicia									
28'53''	Dotzè SIAD	Proposta per part de l'Alicia d'un títol pel conte	El títol del conte	Pere, Alicia, Vicenç i mestre	Mestre					
29'41''	Tretzè SIAD	Continuació de la redacció del conte	L'origen geogràfic de la sequoia. El temps de creixement de la sequoia	Pere, Alicia, Vicenç, Nita i mestre						

Tercer episodi Tancament de la sessió											
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai						
33''44/ 34'04''	Primer SIAD	El Vicenç s'adona que ha passat l'hora i l'Alicia recorda que és l'hora d'anar a dinar. El mestre anuncia que continuaran el proper dia	Tancament de la sessió	Pere, Alicia, Vicenç. Nita i mestre	<table border="1"> <tr> <td>Vicenç</td> <td>Pere</td> </tr> <tr> <td>Nita</td> <td>Alicia</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Mestre</td> </tr> </table>	Vicenç	Pere	Nita	Alicia	Mestre	
Vicenç	Pere										
Nita	Alicia										
Mestre											

### C) ANÀLISI DE LA SESSIÓ

L'objectiu d'aquesta sessió és que els alumnes iniciïn el plantejament i l'escriptura del conte de ciència que el docent va presentar a tots els alumnes a la primera sessió de gran grup. En aquell moment es van llegir un parell de contes model fets per alumnes de 5è de primària. A partir d'una lectura en veu alta, es van determinar quins eren els aspectes, des del punt de vista tant de contingut com de forma, que eren coincidents i no entre els dos contes. A la conversa també es van fer explícites les característiques que determinaven que aquells dos contes fossin contes de ciència.

Tenint en compte aquest punt de partida, el petit grup ha d'elaborar un conte de ciència. A la sessió analitzada, el mestre ho exposa i recorda que ja n'havien parlat a la sessió anterior.

A partir d'aquest moment, el docent participa molt poc en la interacció; les seves intervencions, com veurem, són puntuals i estan molt encaminades a gestionar els aspectes didàctics i cognitius. Això, però, no significa que siguin poc significatives; val a dir que en moments determinats ajuden el desenvolupament de la conversa. Al llarg de la sessió el mestre és a l'aula amb els alumnes però no està assegut amb ells sinó que es posiciona en una situació més perifèrica, al costat dels aparells d'àudio i vídeo. Aquesta disposició en l'espai també té unes conseqüències a la interacció perquè els alumnes perceben que el mestre és amb ells però que el seu paper no és tan central com succeeix a les sessions de gran grup.

Val a dir que al primer episodi de la transcripció, els alumnes es dirigeixen directament al docent per aclarir quina és la llargada que ha de tenir el conte. Ara bé, quan els alumnes inicien la redacció del conte es mostren molt més autònoms. A partir d'aquest moment, les aportacions del mestre no són fruit d'una demanda dels discents sinó que esdevenen suggeriments, aportacions o aclariments que ell realitza espontàniament.

L'inici de la construcció del conte es produeix a partir de la idea general que proposa el Vicenç: la història d'una sequoia. En aquest moment, els companys van afegint idees fins que la Nita, al torn 71, pregunta com començar; és a dir, com vertebrar tot allò que s'ha anat dient fins aquell moment. D'alguna manera, la resta del grup interpreta aquesta pregunta de la Nita com la necessitat de posar un títol al conte. En aquest punt el mestre intervé amb la finalitat de fer veure als alumnes que el títol el poden decidir més endavant.

Als següents torns de paraula es continua amb l'inici de la redacció del conte. És interessant veure com el Vicenç pregunta a la resta dels companys quin serà el temps verbal de la història: estarà redactat en passat o bé en present? Hi ha un titubeig entre els dos temps que resol el Pere a partir del següent intercanvi:



**Pere:** [o no\] o un | dia em vaig caure/ (99P)

**Vicenç:** llavors això seria en passat\ (100V)

**Pere:** si com ella si expliqués ella: (101P)

Al torn 189 el mestre planteja una pregunta al grup perquè facin una primera valoració de les idees que han construït entre tots. Al següent segment d'interactivitat l'Alicia inicia la primera recapitulació del conte. De manera espontània en fa una lectura i això permet que la resta dels participants s'adoni de tot el que tenen elaborat fins al moment.

Al llarg dels primers segments els alumnes formulen preguntes perquè desconeixen alguns aspectes de contingut de la sequoia o dels animals que incorporen al conte. El mestre aprofita aquests dubtes per preguntar com els poden resoldre. Posteriorment, la Nita torna a reconduir la conversa a partir de la intervenció del torn 278:

**Nita:** què més (278N)

A partir d'aquest torn comença el setè SIA del segon episodi. Els participants reprenen la construcció del conte i expliquen què li passa a la sequoia ara que ja no és una llavor. En aquest punt, els alumnes barregen la realitat amb la ficció perquè situen la sequoia a la seva escola. Aquesta decisió s'explica perquè al seu centre, des de fa un temps, tenen un petit arbre d'aquest tipus.

La conversa avança amb el contrast de punts de vista d'allò que li passa a l'arbre. Al vuitè SIAD del segon episodi el mestre torna a intervenir per tal de reconduir aspectes de contingut del conte:

**Mestre:** us agrada aquesta idea de tirar pedres? (387M)

**Alicia:** ((amb molta decisió)) no\ (388A)

**Pere:** no\ millor que no\ (389P)

**Alicia:** els nens |jugant/ amb l'arbre:./ (390A)

L'Alicia, espontàniament, inicia un canvi en el tema que segueixen la resta dels participants. A continuació es reprèn la redacció del conte. Deu torns més tard, el Pere proposa tornar a fer una lectura d'allò que tenen escrit i el grup segueix amb la redacció del text. És interessant assenyalar que aquestes lectures i relectures fan que els alumnes s'adonin dels aspectes tant de contingut com de forma que cal reformular o bé reconsiderar:

**Vicenç:** és que per a mi el que no mola molt és AL CAP D'UN MÉS AL CAP D'UN DIA AL CAP D'UNA SETMANA (412V)

**Pere:** no al cap d'un mes\ | al cap d'uns mesos/ vaig créixer\ (413P)

**Nita:** està bé (414N)

**Vicenç:** al cap d'un dia: al cap d'un mes | es repeteix massa\ (415V)

**Alicia:** un any després: al cap d'uns mesos/ (416A)

El docent, al torn següent del fragment que acabem de transcriure, remarca la importància de tenir en compte aquestes aspectes formals i la possibilitat de fer-ne les modificacions ara o bé més tard.

Cap al final de la sessió, i més concretament al torn 445, l'Alicia proposa un títol pel conte: *Diari d'una sequoia*. Cal tenir en compte que ella és la que, al llarg de tota la sessió, va recollint i redactant les idees del grup, que proposa relectures i revisions i que per tant, pot copsar millor l'evolució de la construcció del text. Cap al final de la interacció s'adona que és un conte en primera persona i que narra la història de vida d'una sequoia i aquests són elements determinants en l'elecció del títol del conte. La resta dels companys hi estan d'acord i s'hi adhereixen. A continuació, el mestre confirma la idea que ja havia emès als torns 79 i 85 sobre que primer calia escriure la història i després pensar el títol:

**Mestre:** ho veieu/ com de vegades | no cal fer-ho al començament/? | sinó pot anar sortint ara o al final i de vegades també es pot canviar/depèn de com vagi\ molt bé molt bé | seguiu seguiu pensant idees\ | | i si i si no van lligades aquí però les voleu apuntar i lligar-ho més tard/ ho podeu fer dir la idea apuntar-ho i després/ | ja redactareu i ho lligareu/ (455M)

El grup continua amb la redacció del conte fins que, al torn 526, el Vicenç s'adona que ja és l'hora i entre tots tanquen la sessió.

### C.1. DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA

#### *Marc d'interacció:*

En aquesta sessió, tot i que la majoria dels segments d'interactivitat són SIADs, el mestre participa poc en aquest tipus d'unitats. De fet, les seves aportacions són puntuals i sobretot estan destinades, com veurem a l'apartat de les funcions de gestió, a fer avançar la conversa i a provocar la discussió o la comprensió d'alguns aspectes que apareixen a la sessió. En aquest cas el mestre es dirigeix a tots els participants, encara que alguna intervenció està destinada a obrir la interacció a la Nita.

Pel que fa als SIADs, en aquests segments hi participen tots els alumnes excepte la Nita, les aportacions de la qual són molt escasses o inexistents. Val a dir, però, que ella obre o tanca alguns segments. En aquesta sessió, i de manera espontània, l'Àlicia és la participant que pren notes de tot el que es diu a la interacció; és per això que sovint quan el Vicenç parla es dirigeix al Pere i a l'inrevés. Cal assenyalar que els dos nois també s'adrecen a l'Àlicia, sobretot per indicar-li aspectes d'escriptura. En tenim un exemple a la següent intervenció del Vicenç: ((dirigint-se a l'Àlicia i fent referència a l'espai necessari per posar el títol del conte)) [deixes una mica] d'espai? (84V)

La Nita s'asseu al costat de l'Àlicia i això facilita que en algun moment se li adreci o li completi allò que els altres han dit, o bé que l'Àlicia senti allò que la Nita diu de manera gairebé imperceptible:

**Nita:** ((conversa paral·lela amb l'Àlicia)) [per on comencem?] hi havia una vegada (62N)

**Àlicia:** sí (63A)

Quant a la selecció dels torns de paraula, la majoria són autoseleccions; els participants no demanen per participar sinó que ho fan espontàniament; ara bé, en el cas de la Nita, tant l'Àlicia com el mestre fan una heteroselecció del torn de paraula per donar-li veu:

**Àlicia:** [la Nita vol preguntar] alguna cosa\ (65A)

**Nita:** ((amb una rialla)) no: (66N)

**Àlicia:** digues-ho digues-ho | Nita (67A)

((silenci))

**Mestre:** digues digues què volies dir (68M)

**Nita:** res (69N)

**Mestre:** feies una pregunta | no/? (70M)

**Nita:** com comencem? (71N)

**Mestre:** molt bé (72M)

...

**Mestre:** tu deies Nita/? (475M)

**Nita:** ((amb una gran rialla)) [(f) res] (476N)

**Mestre:** ((amb una rialla)) digues el que volies dir sense vergonya\ (477M)

**Nita:** [(f) res jo:] (478N)

**Mestre:** digues digues que deies\ (479M)

**Nita:** el nom de l'escola | escola Avenç\ (480N)

En altres moments també veiem la presència d'heteroseleccions de torns de paraula. Un cas és al torn 94 en què el Pere dona la paraula al Vicenç perquè ell expliqui com comença el conte a partir de la idea de la llavor:

**Pere:** a veure\ | no | sóc una sequoia no Vicenç | comença amb la llavor/ (94P)  
**Vicenç:** primer de tot | | fem en passat o [en present? ] (95V)

Al torn 462 el mestre passa el torn de paraula a l'Àlícia perquè l'enunciat que havia emès al torn anterior l'havia fet de manera gairebé imperceptible:

**Mestre:** què dius-? (462M)  
**Àlícia:** quan va arribar:: (463A)  
**Mestre:** què dius Àlícia/? (464M)

### *Llengua d'ús*

En aquestes sessions del text narratiu la llengua d'ús és el català. En el nostre grup, la Nita, el Vicenç i el Pere són castellanoparlants, però la llengua que utilitzen és el català.

Hi ha un fenomen que es repeteix al llarg de la sessió; és la utilització per part de tots els alumnes i de forma majoritària dels marcadors castellans *bueno* i *pues*. De vegades els empren amb valor de reformulador:

**Vicenç:** *bueno* en créixer en créixer no tan- (517V)

En altres casos, la funció d'aquest marcador és estructurar la informació:

**Vicenç:** bueno primer de tot *tenim que* hem d'escollir/ | EL TEMA \ perquè sense tema no tenim conte ((rialles)) (11V)

Pel que fa a les interferències amb el castellà, veiem que n'apareixen en força intervencions:

**Àlícia:** [*té que ser*] (3A)

...

**Pere:** en una enciclopèdia *a lo millor* (271P)

...

**Pere:** és una sequoia no *lo de dalt*? (284P)

...

**Pere:** {(L2) da igual} | | ((dirigint-se a l'Àlícia)) ara per on anàvem/? (354P)

...

**Pere:** *intentant-me donar*\ (384P)

...

**Pere:** no em va arribar {(L2) ninguna} pedra\ | a mi no em va tocar {(L2) ninguna} pedra perquè era encara era petit\ | però als altres arbres els hi va tocar moltes\ (386P)

...

**Vicenç:** sí perquè l'ocell es pot morir per dues coses\ | o perquè el *cartutxo* li ha donat/o pel {(L2) susto} \ (236V)

Podem trobar calcs del castellà fins i tot en els noms de jocs en què en català sí que hi ha la paraula o expressió genuïna:

**Pere:** amb la idea del Vicenç no? el {(L2) pilla pilla} de la sequoia\ | o el cicle de la sequoia\ (73P)

També apareixen incorreccions en l'àmbit verbal:

**Àlícia:** però també tenim que *ficar* imaginació/ (77A)

...

**Àlícia:** ((llegint)) un any després quan *media* un metre un senyor em va comprar i em va portar a una escola\ (355A)

I sobretot, apareix un ús inadequat d'alguns pronoms com ara *me* o *se*. En aquest cas tots els alumnes fan una calca de l'ús del castellà. Aquesta forma inadequada no la corregeix ningú:

**Pere:** [o no\] o un | dia *em* vaig caure/ (99P)

...

**Àlícia:** [un dia] *em* vaig caure d'una branca i *em* vaig caure a la terra\ (107A)

...

**Pere:** i de rep- i de cop i volta l'ocell | se'n va anar o *es* va caure al terra\ (233P)

...

**Vicenç:** hi havia una vegada *bueno* una vegad- *bueno* | un dia coma/ un dia coma/ un dia coma/ *em* vaig caure\perquè és [que] (112V)

És molt interessant observar que en alguns moments de la interacció el Vicenç fa un canvi de llengua per crear una situació còmica; així doncs, l'ús de la llengua castellana marca un element de distensió a la interacció:

**Vicenç:** ((el grup està pensant el títol pel conte)) o:: {(L2) el tamaño no importa } \ ((rialles)) | | en la sequoia i tant {(L2) que el tamaño importa\} (rialles)) (74V)

...

**Vicenç:** ((amb to d'humor)) i jo li vaig dir\ | {(L2) pero si jo soy una sequoia y soy mucho más alta que tu } (471V)

Al torn 404 l'Àlícia fa una reparació semàntica al Pere que en aquell moment no recorda el nom del mot en català. A la següent intervenció, ell incorpora el mot al discurs:

**Pere:** no però per saber per saber què és podem posar un dia/ | quan quan encara era una {(L2) semilla} / | o: el nom científic/ *em* vaig caure de la [branca/] (403P)

**Àlícia:** [llavor\] (404A)

**Pere:** una llavor *em* vaig caure de la branca\ | o sinó el nom científic- (405P)

### Organització del discurs

En aquest apartat analitzem qui i com obre i tanca els diferents segments, focalitzacions i la totalitat de la sessió. En el següent quadre queda reflectida aquesta organització:

Episodi	Segments d'interactivitat	Obertura/tancament (Participants)	
Primer episodi	Primer SIAD	Obertura	<b>Mestre:</b> va som-hi/   comenceu a pensar en totes pautes que hem anat dient/     intentar redactar el nostre   el vostre en aquest cas/ conte de ciència\ (1M) (gestió didàctica: recorda quina és la tasca que cal fer)
		Tancament	<b>Mestre:</b> dons apa som-hi (12M) (gestió didàctica: incentiva l'inici de la tasca)
	Segon SIAD	Obertura	<b>Vicenç:</b> pues::: (13V) (gestió didàctica: dóna pas a que algú pugui començar )
		Tancament	<b>Vicenç:</b> pues vale no hi ha problema (28V) (gestió didàctica i social: s'adhereix al punt de vista de l'Àlícia i tanca l'elecció del protagonista)
Segon episodi	Primer SIAD	Obertura	<b>Pere:</b> una sequoia\ (29P) (gestió cognitiva: inicia la tria del tipus de planta del conte)
		Tancament	<b>Pere:</b> amb la idea del Vicenç no? el <i>pilla pilla</i> de la sequoia\   o el cicle de la sequoia\ (73P) (gestió didàctica i cognitiva: explicita que la idea del Vicenç serà la que marcarà el seu conte)
	Segon SIAD	Obertura	<b>Vicenç:</b> o::: <i>el tamaño no importa\</i> ((rialles))     en la sequoia i tant <i>que el tamaño importa\</i> (rialles)) (74V) (gestió social i cognitiva: a partir d'una broma fa una proposta de títol)
		Tancament	<b>Vicenç:</b> <i>vale</i> (86V) (gestió didàctica: s'adhereix a la idea del mestre de pensar més endavant el títol del conte)

Episodi	Segments d'interactivitat	Obertura/tancament (Participants)	
Segon episodi	Tercer SIAD	Obertura	<b>Pere:</b> ((començant a dir el començament del conte) un dia- (87P) (gestió cognitiva i didàctica: inicia la posada en comú dels punts de vista)
		Tancament	<b>Pere:</b> [de cop] vaig escoltar un crit/   i era un ocell que quasi se'l menja\ (188P) (gestió cognitiva: acaba d'expressar el seu punt de vista)
	Quart SIAD	Obertura	<b>Mestre:</b> què us assembla la idea\? (189M) (gestió didàctica: el mestre convida que donin la seva opinió i fa avançar la interacció)
		Tancament	<b>Vicenç:</b> pues bueno\ (243V) (gestió didàctica: dóna per finalitzat el tema)
	Cinquè SIA	Obertura	<b>Alicia:</b> a veure\llegeixo lo que hem dit\   un dia em vaig caure d'una branca i vaig aterrar a la terra humida\i em vaig enfonsa\   al cap d'uns mesos em van començar a sortir les arrels i la tija\   de sobte em vaig adonar que un ocell venia cap a mi i se'm volia menjar\   vaig escoltar un tret i de seguida se'n va anar volant\ (244A) (gestió didàctica: recapitula el que s'ha escrit fins ara)
		Tancament	<b>Vicenç:</b> pues sí\ (261V) (gestió didàctica: està d'acord amb el que s'ha dit)
	Sisè SIAD	Obertura	<b>Mestre:</b> aquestes preguntes que us fèieu/   això que dèieu dels corbs/això d'on eren les sequoies   com ho podeu esbrinar\   com [ho-] (262M) (gestió didàctica: planteja una qüestió metodològica)
		Tancament	<b>Mestre:</b> mhm (277M) (gestió didàctica: el mestre s'adhereix al que han dit els alumnes i fa que continuï la conversa)
	Setè SIA	Obertura	<b>Nita:</b> què més/? (278N) (gestió didàctica: convida que continuï la construcció de la història)
		Tancament	<b>Pere:</b> no em va arribar <i>ninguna</i> pedra\   a mi no em va tocar <i>ninguna</i> pedra perquè era encara era peti\   però als altres arbres els hi va tocar moltes\ (386P) (gestió cognitiva: acaba d'elaborar el punt de vista construït entre tots)
	Vuitè SIAD	Obertura	<b>Mestre:</b> us agrada aquesta idea de tirar pedres? (387M) (gestió didàctica i cognitiva: el mestre llença una pregunta per canviar el tema del conte)
		Tancament	<b>Pere:</b> no'millor que no\ (389) (gestió cognitiva: el Pere s'adhereix al parer de l'Alicia)
	Novè SIA	Obertura	<b>Alicia:</b> els nens   jugant/ amb l'arbre::/ (390A) (gestió cognitiva: canvia el tema)
		Tancament	<b>Mestre:</b> més idees més idees\   aneu pensant\ (400M) (gestió didàctica: espera perquè avanci el conte)
	Desè SIAD	Obertura	<b>Pere:</b> ara el podríem llegir un altre cop\ (401P) (gestió didàctica: convida a fer la revisió)
		Tancament	<b>Alicia:</b> no però quan cau si: quan es tira:: ((es queda pensativa)) (406A) (gestió cognitiva: dóna el seu punt de vista)
	Onzè SIAD	Obertura	<b>Nita:</b> vinga més\ (407N) (gestió didàctica: espera perquè continuï la conversa)
		Tancament	<b>Mestre:</b> què més? (444M) (gestió didàctica: espera perquè continuï la conversa)
Dotzè SIAD	Obertura	<b>Alicia:</b> ara que hi penso/   el títol es pot dir diari d'una sequoia\ (445A) (gestió cognitiva: exposa quin pot ser el títol)	
	Tancament	<b>Vicenç:</b> molt bé\ (456V) (gestió didàctica: adhereix a les paraules del mestre)	
Tretzè SIAD	Obertura	<b>Pere:</b> quan vaig mirar\   quantes les formigues que hi havia/   vaig veure un arbre molt alt/   i em pensava que era del mateix tipus que jo\   però em va dir que era un pi\ (456P) (gestió didàctica: comença a llegir per tenir una idea general del que han escrit)	
	Tancament	<b>Nita:</b> o vint (525N) (gestió cognitiva: afegeix més informació al torn anterior)	
Tercer episodi	Primer SIAD	Obertura	<b>Vicenç:</b> OH sí són la una passades/ (526V) (gestió didàctica: inicia el tancament de la sessió)
		Tancament	<b>Mestre:</b> sí ho deixem pel proper dia\ (530M) (gestió didàctica: fa el tancament final de la sessió)

## C.2. DIMENSIÓ ENUNCIATIVA

### *Posicionament enunciatiu:*

Pel que fa als papers enunciatius que apareixen en aquesta sessió val a dir que els alumnes en general fan aportacions a la trama narrativa del conte i per tant, hi figuren força coenunciacions.

Un dels aspectes que es percep al llarg de tota la interacció és un problema i desacord quant a la qüestió temporal de la narració. Des d'un primer moment els alumnes decideixen que el protagonista, la sequoia, és el narrador del conte perquè es tracta d'un diari; per tant, és un text escrit en primera persona. També consensuen que la narració serà en passat; ara bé, sovint tenen dificultats per ajustar els anys que necessita l'arbre per créixer i els anys reals que passen al conte. Aquests desacords es concreten a la sessió a partir de les *sotaenunciacions*. A la transcripció hi ha força exemples d'aquests tipus d'enunciació. Un d'ells és l'intercanvi que es produeix entre els torns de paraula 516 i 518, en què el Pere torna a iniciar una qüestió temporal pel que fa al creixement de la sequoia a partir del següent enunciat:

**Pere:** a veure | | però tarda més o menys cinquanta anys no/ en créixer/? (516P)

Posteriorment a aquest torn de paraula, es produeixen les intervencions en què participa el Vicenç i sobretot la sotaenunciació de l'Àlícia:

**Vicenç:** *bueno* en créixer en créixer no tan- (517V)

**Àlícia:** però si portem dos anys com n'ha de fer cinquanta anys\? (518A)

En tot l'intercanvi podem veure com existeix una controvèrsia entre els diferents participants. En aquest punt, després del torn 518, no la poden resoldre perquè hi ha una qüestió científica, un saber (el temps de creixement d'una sequoia) que ells desconeixen i que podria resoldre part de la qüestió. Diem «part» de la qüestió perquè l'enunciat de l'Àlícia torna a apuntar el problema del temps intern de la narració del seu conte. Al torn següent no es continua debatent el conflicte perquè el mestre s'adona que els alumnes necessiten del coneixement científic per resoldre-ho i ho verbalitza. Ara bé, el Vicenç torna amb el tema (520V) però intenta solucionar-lo referint-se que al final de la història poden haver passat molts anys i ja poden posar l'edat de l'arbre. El contingut de l'enunciat i el to de comicitat no convencen els altres i l'Àlícia retorna al text (521A). A l'enunciat següent el Pere fa una nova proposta que implica una certa concessió al punt de vista del Vicenç (que deia que les sequoies no trigaven tant en créixer) i a la que el Vicenç s'adhereix:

**Pere:** a veure | | però tarda més o menys cinquanta anys no/ en créixer/? (516P)

**Vicenç:** *bueno* en créixer en créixer no tan- (517V)

**Àlícia:** però si portem dos anys com n'ha de fer cinquanta anys\? (518A)

**Mestre:** aquestes cosetes/ les podeu investigar les podeu buscar\ (519M)

**Vicenç:** no\ | i al final de tot posem | i ara que: que tinc cent cinquanta anys sóc\ | UNA BÈSTIA D'ARBRE de cent metres d'altura\ (520V)

**Pere:** no podríem [posar ] (521P)

**Àlícia:** [a veure] ho específic ((comença a llegir en veu alta)) tot d'una va començar a desaparèixer la tija i va començar a sortir el tronç\ (522A)

**Pere:** ara podríem posar o:: | després de: | deu anys/ o al cap de deu anys/ | o menys/ no\ podríem posar\ | deu anys després/ | | perquè sinó:: no avançarà la història (523P)

**Vicenç:** també/ (524V)

Al llarg de la sessió es poden veure altres tipus de sotaenunciacions relacionades amb el temps de creixement de la planta. N'hi ha que segueixen una estructura molt semblant; el Pere llença una sotaenunciació a partir d'un enunciat del Vicenç (163V). Al torn 165 el Pere fa una sotaenunciació. Després, el Pere, al torn 181, fa una concessió en què s'acosta a l'enunciat del Vicenç (166):

**Vicenç** i al final quan ja està farta d'estar allà quieta/ | estira els braços/ | ((referint-se a les arrels)) ((riures)) (163V)

**Pere:** ((rient)) si:: (164P)

((riures))

**Pere:** no més o menys tarda uns mesos no/ en començar a sortir la planta/? (165P)

**Vicenç:** però les arrels no tant\ (166V)

...

**Pere:** si primer les arrels perquè primer absorbeix tota l'aigua i després | ja amb la força i tot comença a sortir la planta/ (181P)

**Vicenç:** *buena* l'aigua i les sals minerals\ (182V)

En altres moments de la interacció les sotaenunciacions, és a dir, els distanciaments respecte del punt de vista de l'altre, no creen conflicte sinó que són expressions de punts de vista que els demés accepten. Aquest és el cas de l'intercanvi que es produeix entre el Pere i el Vicenç en els torns 199 i 200:

**Pere:** sí però no hem dit que ja començava a sortir la planta/? (199P)

**Vicenç:** a clar és veritat\ (200V)

Seguint amb el tema de les sotaenunciacions referides a la qüestió temporal, veiem que al torn 248, l'Àlicia emet la següent pregunta: [però si era el seu primer] dia si encara no li ha sortit la tija/ (248A)

En aquest cas, i des del punt de vista oral, els companys poden entendre què vol dir l'Àlicia; de fet, l'oració seria: «com pot ser el seu primer dia si encara no té tija?». Quatre torns més tard el Pere respon justificant la importància del caràcter retrospectiu de la narració del conte. El procés de negociació es tanca aquí:

**Pere:** però si això ha anat sortint::/ | i aquí va començar [la meva:: primera::] (252P)

En altres moments de la sessió, l'Àlicia continua emetent sotaenunciacions que assenyalen els problemes de la narració retrospectiva. Tenim un altre exemple de l'Àlicia al torn 337. Al d'abans, el Pere marca el moment on realment comença la història de la sequoia i l'Àlicia respon amb una sotaenunciació:

**Pere:** i podríem posar aquí | comença la meva història | | ((L'Àlicia continua escrivint)) després posem | no ara quan acabi de posar això posem\ | aquí va començar la meva història | dos [punts/i-] (336P)

**Àlicia:** però si ja hem escrit tot això | per què té que començar la història al mig del conte/? (337A)

El Vicenç i el Pere intenten explicar que la redacció té sentit perquè ara és quan es presenta la sequoia:

**Vicenç:** perquè ara el que acabem [de fer/] (338V)

**Pere:** [perquè] (339P)

**Vicenç:** la presentació\ (340V)

**Pere:** sí això de la presentació [com si diguéssim]\ (341P)

**Vicenç:** [de quan] va començar tot\ (342V)

Aquesta preocupació de l'Àlicia per la cohesió del text va apareixent al llarg de la sessió. Al torn 465 ho torna a explicitar:

**Àlicia:** això tindriem que haver dit més abans de presentar-se entre els arbres\ (465A)

**Pere:** si això de: | sinó després quan (466P)

**Mestre:** parleu-ne/ (467M)

**Pere:** quan ho ajuntem tot- (468P)

**Àlicia:** fico que: que després es va quasi m'ofego i fico | i ens van començar a presentar tots els arbres/? (469A)

Veiem que es resol la situació a partir de l'assertió del Pere. Ell fins i tot inicia el raonament de per què està d'acord amb l'Àlicia. Ella se n'adona i, sense deixar que el Pere acabi l'enunciat, fa intents d'incorporar-ho al text. Al torn següent el Vicenç dóna mostres d'estar-hi d'acord a partir d'una coenunciació que emet a l'enunciat de l'Àlicia.

En altres moments de la interacció les sotaenunciacions que emeten els participants no estan tan dirigides a les discrepàncies sobre les qüestions temporals. Al torn 268, l'Àlicia explicita que ara que estan elaborant el text no poden anar a buscar la informació científica que els falta. El mestre llença una assertió en forma d'interrogativa confirmatòria: bé | però ho podem fer en un altre moment oi/? A partir d'aquí el Pere aporta moltes idees de com resoldre la controvèrsia.

Hi ha altres sotaenunciacions en què s'inicia una negociació per altres temes, com per exemple «on podem trobar una sequoia». Als torns 312 i 316 el Pere expressa el seu desacord a partir d'una interrogació que en realitat marca un distanciament respecte de l'enunciat emès pel Vicenç al torn anterior.

**Pere:** en una floristeria una sequoia/? (312P)

...

**Pere:** sí però millor en un garden no/? (316P)

Als següents torns de paraula veiem que és una qüestió que no es resol però al torn 328 el Pere incorpora el punt de vista al text.

Pel que fa al mestre, veiem que en ocasions formula «falses» sotaenunciacions per tal de mostrar un distanciament amb l'enunciat anterior, però allò que persegueix és emetre un punt de vista dominant (sobrenunciació). Ho veiem en els següents torns de paraula en què utilitza l'oració interrogativa i que denota una divergència:

**Mestre:** jo us demano\ | és imprescindible posar el títol [ara? | o: ] (79M)

...

**Mestre:** us agrada aquesta idea de tirar pedres? (387M)

Sota una aparença de sotaenunciació, el docent parla sobre els altres, rectifica l'enunciat dels altres.

Quant a les *sobrenunciacions*, veiem que el mestre és qui continua assumint el rol de sobrenunciador perquè ratifica i rectifica i per tant, depassa el punt de vista dels altres:

**Mestre:** imaginatiu molt bé de conte eh/? hem dit\ (58M)

Un exemple molt clar de sobrenunciació apareix al torn 85 en què el mestre diu: què us sembla si ara no surt ara el títol/ | escrivim sobre el que volem escriure | i després hi podem posar el títol | us assembla? Aquest torn és posterior a l'enunciat emès al 79 en què el docent preguntava si era imprescindible posar en aquell moment el títol del conte. Aquesta idea, però, torna a sortir al torn 455. Ara, i després d'haver escrit força sobre la trama del conte, l'Àlicia troba un títol. Aquí, el mestre ratifica la idea que ja havia plantejat abans:

**Mestre:** ho veieu/ com de vegades | no cal fer-ho al començament/? | sinó pot anar sortint ara o al final i de vegades també es pot canviar/depèn de com vagi\ molt bé molt bé | seguiu seguiu pensant idees\ | | i si i si no van lligades aquí però les voleu apuntar i lligar-ho més tard/ ho podeu fer dir la idea apuntar-ho i després/ | ja redactareu i ho lligareu/ (455M)

El mestre no és l'únic participant que emet sobrenunciacions. El Vicenç també és reconegut pels altres companys i les poques sobrenunciacions que emet les fa sobre aspectes de contingut, com ara:



**Vicenç:** és un CONTE científic (78V)

...  
**Vicenç:** *bueno* és nord-americanà | | americanà | {(L2) vamos } (503V)

En aquest cas, el Vicenç havia recollit la informació anterior i l'ha reformulat.

Si ens fixem en les *coenunciacions* que apareixen a la transcripció, ens adonem que n'hi ha força. Tenen la finalitat de construir un punt de vista assumit per diferents enunciadors. Els alumnes pensen «amb els altres». Al quadre que figura a continuació no apareixen totes les coenunciacions que es produeixen perquè en són nombroses ja que els alumnes estan construint conjuntament el conte.

Cal assenyalar que quan els participants emeten enunciats utilitzen marcadors discursius que assumeixen una funció que sovint no els és pròpia. Aquest és el cas, per exemple, de l'intercanvi que apareix a continuació. Veiem que després que el Pere digui que «absorbeixen tota l'aigua», el Vicenç emet una coenunciació en què precisa el terme «tota l'aigua» a partir del marcador «bueno», que reformula i afegeix informació al que havia dit el Pere.

**Pere:** sí primer les arrels perquè primer absorbeix tota l'aigua i després | ja amb la força i tot comença a sortir la planta / (181P)

**Vicenç:** *bueno* l'aigua i les sals minerals\ (182V)

Pel que fa a les sotaenunciacions, en general podem dir que són significatives les que apareixen a la sessió. De vegades acaben amb concessions, en altres moments queden obertes o bé s'hi produeixen adhesions. També constatem el cas de les intervencions entre els torns 268 i 276, en què el mestre fa de mediador per tal de veure com solucionar el conflicte que anuncia l'Alicia sobre la impossibilitat de buscar informació científica en el moment en què estan redactant el conte.

Per altra banda, de vegades les sotaenunciacions i les sobrenunciacions s'han manifestat a partir d'una pregunta, sobretot en el cas del mestre.

SEQÜÈNCIA 2: Text narratiu. Sessió 1: Construcció compartida d'un conte de ciència

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió
Vicenç	<p>PDV2 però les arrels no tant (166V)</p> <p>PDV11: cinquanta minuts no és una hora (364V)</p> <p>PDV13: però no és el mateix (366V)</p> <p>PDV14: és que per a mi el que no mola molt és AL CAP D'UN MÉS AL CAP D'UN DIA AL CAP D'UNA SETMANA (412V)</p> <p>PDV15: al cap d'un dia al cap d'un mes es repeteix massa (415V)</p> <p>PDV22: bueno en créixer en créixer no tan- (517V)</p>	<p>PDV2: si i és la història de la fulla i aquesta fulla amb un vaixell (60V)</p> <p>PDV4: bueno l'aigua i les sals minerals (182V)</p> <p>PDV8: pots posar va ser la meua primera i PITJOR experiència (259V)</p>	<p>PDV4: ja és un CONTE científic (78V)</p>		<p>El Vicenç afirma que les arrels triguen menys en sortir i per tant al cap d'uns mesos la planta ja està del tot formada. Després el mateix Pere reformula per què són primer les arrels i després la tija i el Vicenç afegeix informació a partir d'una coenunciació.</p> <p>El tema del temps narratiu torna a sortir i es posa en conflicte amb el procés real de la planta.</p> <p>El Vicenç, al torn 187 justifica el seu PDV a l'Alicia. Després el Pere reprèn el tema de la imaginació i obre la idea a altres animals.</p>
Pere	<p>PDV1: no més o menys tarda uns mesos no/ en començar a sortir la planta/? (165P)</p> <p>PDV5: si però no hem dit que ja començava a sortir la planta? (199P)</p> <p>PDV7: però si això ha anat sortint i aquí va començar la meua primera (252P)</p> <p>PDV9: no perquè no sap què li pot passar a lo millor el tallen (260P)</p> <p>PDV1: en una floristeria? un garden (310P)</p> <p>PDV2: en una floristeria una sequoia? (312P)</p> <p>PDV3: n'has vist (314P)</p> <p>PDV4: sí però millor en un garden no? (316P)</p> <p>PDV12: però seixanta sí (261P)</p> <p>PDV21: a veure però tarda més o menys cinquanta anys no en créixer? (516P)</p>	<p>PDV3: si és imaginatiu la llavor es pot caure sobre d'una fulla seca fa que es caigui i comença a baixar com en un paracaigudes (64P)</p> <p>PDV8: pues explica com si fos ella que explica la seva vida (106P)</p> <p>PDV10: o si no és un ocell un altre animal millor un altre animal (192P)</p>	<p>PDV3: si primer les arrels perquè primer absorbeix tota l'aigua i després ja amb la força i tot (181P)</p> <p>PDV2: si en un full anem posant en una llista del que anem a buscar després (276P)</p>	<p>El Pere obre el conflicte sobre el temps que triga en sortir el plançó de la sequoia perquè l'enunciat del Vicenç pot donar lloc a interpretar que pot trigar anys en deixar de ser llavor.</p> <p>El Pere inicia la discussió sobre si és plausible que hi hagi, com diu el Vicenç, sequoies a les floristeries. El Vicenç ho compara amb el fet que hi ha pins a les floristeries i ho confirma perquè ho ha vist.</p>	<p>El Pere pren la decisió que el més normal és que les sequoies estiguin en un centre de jardineria. Més endavant ell mateix ho incorpora al text.</p>
Alicia	<p>PDV6: però si era el seu primer dia si encara no li ha sortit la tija (248A)</p>	<p>PDV9: sí però també té que ser una mica imaginatiu no? (186A)</p>		<p>L'Alicia reobre el tema imaginació/ciència al torn 186</p>	

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió
	<p>PDV1: però ara no podem buscar informació (268A)</p> <p>PDV10: però si ja hem escrit tot això perquè té que començar la història al mig del conte? (337A)</p> <p>PDV18: però ho teníem que d'haver dit més abans no? (461A)</p> <p>PDV19: que això tindriem que haver dit més abans de presentar-se entre els arbres (465A)</p> <p>PDV20: no ara em va començar a sortir el tronc i ja no tenia (508A)</p> <p>PDV23: però si portem dos anys com n'ha de fer cinquanta anys!?(522A)</p>			<p>L'Alicia expressa que en aquest moment no poden anar a buscar la informació que necessiten.</p>	<p>El mestre planteja què poden fer. Al final el docent recull el que han dit els alumnes a partir d'una sobrenunciació</p>
Nita					
Mestre	<p>PDV5: jo us demano és imprescindible posar el títol ara? o (79M)</p>		<p>PDV1: va som-hi comenceu a pensar en totes pautes que hem anat dient intentar redactar el nostre el vostre en aquest cas conte de ciència (58M)</p> <p>PDV6: què us sembla si ara no surt ara el títol escrivim sobre el que volem escriure i després hi podem posar el títol us assembla? (85M)</p> <p>PDV16: però era igual que al primer dia ja la llavor era igual (427M)</p> <p>PDV17: ho veieu com de vegades no cal fer-ho al començament? sinó pot anar sortint ara o al final i de vegades també es pot canviar/depèn de com vagi (455M)</p>	<p>Primer, el mestre recorda que cal una part científica i una d'imaginació. Els alumnes comencen a explicitar quina part serà de ciència i quina d'imaginació. Després apareix la qüestió de la preocupació pel títol. El mestre es distancia a partir d'una pregunta (PDV5) perquè els alumnes vegin que no necessiten escriure primer el títol. Més que un conflicte, el que vol estimular el professor és una reflexió.</p>	<p>El tipus de pregunta (79M) mostra clarament que primer han de pensar el conte i al final ja pensaran el títol. El Pere s'hi adhereix i després el mestre torna a emetre una altra sobrenunciació</p>

1ª NEGOCIACIÓ: Tema: Imaginació/ciència. La necessitat o no d'escriure el títol

2ª NEGOCIACIÓ: Tema: Temps de la narració

3ª NEGOCIACIÓ: Tema: Recerca d'informació

4ª NEGOCIACIÓ: Tema: On podem trobar les sequoies?

**Enunciació i construcció de coneixement:****a) Oracions interrogatives i plantejament de les qüestions**

Al llarg de la sessió apareixen nombrosos enunciats interrogatius. La finalitat que persegueixen varia entre els participants i també en un mateix subjecte.

Pel que fa al docent, la funció didàctica que impliquen les seves preguntes és molt clara. A l'inici de la sessió el mestre obre la conversa perquè els alumnes explicitin el seu punt de vista: quin tema volíeu fer? cadascú pot dir la seva: la seva opinió/ (14M) i en diversos moments de la conversa demana l'opinió d'allò que es va construir: què us *assembla* la idea? (189M).

A mesura que avança la sessió, el mestre emet moltes oracions interrogatives confirmatòries per fer progressar la conversa:

**Mestre:** mentres | l'Àlicia va escrivint/ podeu anar dient i pensant idees i discutir-les\ | eh/? (432M)

...

**Mestre:** què més\? (444M)

Alguns dels interrogants que emet el docent tenen la finalitat d'heteroseleccionar el torn de paraula dels participants. En certs casos intenta obrir el diàleg entre ells: què dius què dius/? | ho discutíu/: (156M); en altres casos, l'heteroselecció la fa perquè no es pot percebre bé allò que diu l'alumne: què dius Àlicia/? (464M), i en les situacions en què fa heteroseleccions sobre la Nita és perquè vol obrir la participació a una alumna que emet molt pocs enunciats: tu deies Nita/? (475M).

La funció didàctica que exerceixen els enunciats interrogatius del mestre també té a veure amb aspectes metodològics, com succeeix al torn 262M:

**Mestre:** aquestes preguntes que us fèieu/ | això que deieu dels corbs/això d'on eren les sequoies | com ho podeu esbrinar?\ | com [ho-] (262M)

En el pla cognitiu veiem que les interrogacions tenen a veure amb la idea que al conte surtin elements científics i narratius. És molt interessant observar l'intercanvi que es produeix entre els torns de paraula 52 i 57 en què el Vicenç no entén què pregunta el docent i al torn següent el mestre dona la resposta però elaborada des d'una pregunta confirmatòria. Després, el Pere entén la pregunta següent i la respon.

**Mestre:** penseu sempre d'anar combinant/ | quines dues idees?\ | la: | el tema més:: (52M)

**Vicenç:** més/? (53V)

**Mestre:** científic oi/? (54M)

**Pere:** sí (55P)

**Mestre:** i el tema::/? (56M)

**Pere:** imaginatiu\ (57P)

Els interrogants que el mestre planteja des de l'àmbit cognitiu sovint demanen una resposta confirmatòria i responen a un enunciat en què el mestre expressa el caràcter assertiu d'una oració però utilitzant la interrogació:

**Mestre:** jo us demano\ | és imprescindible posar el títol [ARA? | o::] (79M)

**Mestre:** es pot enterrar ella:?? (140M)

Pel que fa a les oracions interrogatives que el mestre formula en l'àmbit social, podem veure que en certs moments atura la conversa perquè la Nita pugui expressar el seu punt de vista: feies una pregunta | no/? (70M). També és molt interessant parar atenció al torn 88. En aquest cas el docent, després de plantejar als alumnes si cal escriure el títol abans de fer el conte i que els nens s'hagin adherit al seu punt de vista, dóna a entendre que poden pensar de manera diferent; el que creieu eh/? (88M).

Al torn 185, després que el Pere s'hagi adonat que a l'Àlícia potser no li funciona el llapis i pregunta si cal anar-ne a buscar un, el mestre es dirigeix a ella i li diu: et va bé/? (185M)

També en l'àmbit social, cal destacar el torn 387 en què l'adult assenyala la proposta de canvi de tema a partir de la pregunta: us agrada aquesta idea de tirar pedres? Implícitament manifesta el seu desacord, però no ho fa a partir d'una oració assertiva sinó que utilitza el format interrogatiu confirmatori per tal de guiar aquest canvi de tema.

Pel que fa als enunciats interrogatius que emeten els alumnes, i més concretament a les confirmatòries d'àmbit cognitiu, val a dir que hem considerat aquells en què els alumnes es refereixen a l'àmbit del saber.

El Vicenç formula majoritàriament preguntes de l'àmbit cognitiu i algunes del didàctic i social. Quant al cognitiu, veiem que en alguns moments qüestiona i demana als altres companys l'opinió sobre el seu punt de vista. Aquest és el cas del torn 48:

**Vicenç:** [no\] | ara estic en una branca | *bueno* ara ara estic en una branca a no sé quants metres *d'altura*/ i estic a punt de fer caiguda lliure | per entrar a la terra i créixer\ | no/? (48V)

En altres casos, planteja que els companys es posicionin sobre dues opcions:

**Vicenç:** primer de tot | | fem en passat o [en present]? (95V)

En certes ocasions, la pregunta que formula està indirectament relacionada amb el tema del conte però esdevé una pregunta real perquè la genera el mateix alumne i respon a unes necessitats cognitives del Vicenç:

**Vicenç:** si ((dirigint-se al Pere)) a Sudamèrica hi ha corbs/? (241V)

...

**Vicenç:** li podem posar (xx) com es diu la com es diu la universitat que està aquí al costat/? (485V)

Les preguntes que el Vicenç formula des del punt de vista social són mínimes. Cal destacar, al torn 497, l'oració interrogativa que apareix i on interpel·la el Pere tot dient:

**Vicenç:** i hi posa una etiqueta del que és [no te'n recordes?] (497V)

Pel que fa al Pere veiem que emet força oracions interrogatives d'àmbit cognitiu. Moltes d'elles responen a una voluntat confirmatòria de les seves aportacions.

**Pere:** amb la idea del Vicenç no? el {(L2) pilla pilla} de la sequoia\ | o el cicle de la sequoia\ (73P)

...

**Pere:** no més o menys {(L2) tarda} uns mesos no/ en començar a sortir la planta/? (165P)

En altres moments les preguntes que planteja responen a la curiositat i a una necessitat de saber. En tenim un exemple al torn 126:

**Pere:** en un diccionari normal surten les paraules en llatí/? (126P)

Als torns 312, 316, 512 el Pere expressa el seu desacord a partir d'una interrogació que en realitat marca un distanciament respecte de l'enunciat emès pel Vicenç al torn anterior.

**Pere:** en una floristeria una sequoia/? (312P)

...

**Pere:** sí però millor en un garden no/? (316P)

...

**Pere:** i si no li tiraven pedres/? | i si no li tiraven pedres/? (512P)

...

**Pere:** a veure | | però tarda més o menys cinquanta anys no/ en créixer/? (516P)

Pel que fa a l'àmbit social i identitari, veiem que en algun moment de la sessió el Pere mostra el seu sentit de l'humor amb paraules i un somriure:

**Pere:** i si és un pi blanc/? (459P)

...

**Pere:** no i si era per [fer maco/?] ((rialles)) (286P)

...

**Pere:** ((rient)) i si era un jardiner d'aquí de l'escola/? (324P)

...

**Pere:** ((amb rialles)) quina experiència que va tenir oi/? (411P)

També en l'àmbit social i, concretament al torn 184, el Pere s'adona que possiblement el llapis de l'Àlicia no funciona i llavors s'ofereix per portar-n'hi un de nou:

**Pere:** ((dirigint-se a l'Àlicia)) et porto un boli AI un llapis/? (184P)

En aquesta sessió apareix un intercanvi molt interessant per comentar. Al torn 373, el Pere planteja: em va portar a una escola\ | al dia següent- com- punt\ al dia següent/ | els nens/ quan em van veure/ em van em van tirar pedres/? Deu torns més tard, l'Àlicia fa una interrogació confirmatòria sobre el mateix tema: al dia següent/ | quan van arribar tots els nens a l'escola/ em van començar a tirar pedres\? (373A). Aquests interrogants ens mostren que possiblement no la consideren una bona idea pel seu conte i que necessiten confirmar-la amb la resta dels companys. Al torn 387, com hem vist, el mestre intenta introduir un canvi de trama.

Pel que fa a l'Àlicia, bàsicament emet enunciats interrogatius de caràcter cognitiu. Això ho explica el fet que al llarg de la sessió, ella recull els punts de vista donats pel grup i pot tenir la globalitat de l'escrit. Ella qüestiona sobre la coherència discursiva des del punt de vista temporal:

**Àlicia:** però si ja hem escrit tot això | perquè té que començar la història al mig del conte\? (337A)

...

**Àlicia:** [(f) però ho *teníem que* d'haver dit més abans | no/?] (461A)

Al torn 211 l'Àlicia expressa un dubte lingüístic, i més concretament, de l'escriptura d'un pronom feble. A partir de la mirada cap al Vicenç, ella fa una heteroselecció del torn de paraula per intentar que li resolgui la qüestió:

**Àlicia:** «se'm» s'escriu així/? (211A)

En algun moment de la sessió l'Àlicia fa les aportacions a partir d'una oració interrogativa, tot i que al darrere hi ha una finalitat assertiva:

**Vicenç:** o d'una màquina\ (22V)

**Pere:** o d'una sequoia/ (23P)

**Vicenç:** o d'una màquina (pausa) | | o una paraula semblant | la màquia (24V)

**Pere:** a veure (25P)

**Àlicia:** una planta? (26A)

Quan l'Àlícia està escrivint i rellegint allò que s'ha dit entre tots, s'adona que hi ha buits a la trama. Aquest és el cas del torn 220 en què, sense explicitar-ho directament, és conscient que cal saber com continua vivint la sequoia perquè el text tingui coherència:

**Àlícia:** com se salva la planta\? (220A) (pregunta sobre la trama)

L'Àlícia emet algun enunciat en forma de reparació. A l'intercanvi amb el Pere als torns 231 i 232 veiem que ella repara l'enunciat del Pere de manera que intensifica la paraula «sentir» i demana una resposta confirmatòria. Ella, a continuació, s'autorepara semànticament perquè torna a parlar en termes d'«escoltar» i a continuació fa un canvi de veu narrativa:

**Pere:** o un tret o va escoltar un tret/ (231P)

**Àlícia:** si va SENTIR un tret no? | vaig escoltar un tret/ (232A)

De vegades l'Àlícia verifica la darrera decisió que el grup ha pres després que s'hagin expressat diferents punts de vista de la trama. Ho fa perquè en dubta, ja que els acords no s'han explicitat d'una manera clara:

**Àlícia:** al dia següent un jardiner em va arrencar\? (verifica el que els altres han dit) (302A)

El fet que ella hagi adoptat el paper de relatora de la tasca propicia que les preguntes que emeti també estiguin associades amb la funció didàctica. Constatem que en força ocasions demana la confirmació als altres sobre si incorpora o no els nous punts de vista al text. Aquestes preguntes, de vegades amb sol·licitud de resposta oberta o bé confirmatòria, sorgeixen perquè sovint el grup no ho expressa amb claredat:

**Àlícia:** ho posem/? (36A)

...

**Àlícia:** ho fico\? (453A)

...

**Àlícia:** *fico* que: que després es va quasi m'ofego i *fico* | i ens van començar a presentar tots els arbres/? (469A)

En algunes ocasions els enunciats de l'Àlícia tenen l'objectiu de fer avançar la conversa:

**Àlícia:** a veure quin animal\? (201A)

Al torn 294, l'Àlícia mostra cert neguit perquè els seus companys han emès diferents punts de vista i ella s'adona que cal ordenar-los. Demana ajut a la resta dels participants per poder expressar per escrit i amb coherència el que s'acaba de dir d'una manera espontània.

**Àlícia:** però com ho expliquem com ho hem de redactar\? (294A)

## b) Adhesions

En aquesta sessió els enunciats són, sobretot, aportacions relatives a l'argument de la narració que estan construïnt. Plantegen i contrasten els enunciats amb els companys i en ocasions s'hi adhereixen, en fan concessions, o simplement la situació pot no tancar-se.

Pel que fa a les aportacions del mestre, normalment els alumnes les accepten amb rapidesa i per tant es produeix un ajustament immediat. Curiosament, el docent, encara que un primer alumne s'adhereixi al seu punt de vista, gairebé sempre demana l'opinió dels altres, la seva ratificació:

**Mestre:** jo us demano\ | és imprescindible posar el títol [ara? | o: ] (79M)

**Pere:** [vale] | fem el conte i després (80P)

**Mestre:** si us sembla (81M)

**Pere:** fem el conte i després (82P)

**Mestre:** si no surt si no surt [ara] (83M)

**Vicenç:** ((dirigint-se a l'Àlicia i fent referència a l'espai necessari per posar el títol del conte)) [deixes una mica] d'espai? (84V)

**Mestre:** què us sembla si ara no surt ara el títol/ | escrivim sobre el que volem escriure | i després hi podem posar el títol | us assembla? (85M)

**Vicenç:** *vale* (86V)

Pel que fa als alumnes, quan apareixen coenunciacions s'hi adhireixen amb molta facilitat perquè el que fan, bàsicament, és completar i afegir aspectes que altres alumnes han dit. En aquests casos les adhesions es produeixen sense que s'hagi establert cap discussió.

A l'apartat del *posicionament enunciatiu* hem comentat a bastament les situacions sotaenunciadores que es produeixen a la conversa. En aquests casos, el desenllaç no sempre ha estat el mateix. De vegades les controvèrsies no s'han resolt sinó que han quedat obertes, però posteriorment un participant ha incorporat algun dels punts de vista a les intervencions posteriors. Aquest és el cas de la discussió entre el Pere i el Vicenç relativa a si una sequoia la podem veure en una floristeria. Recordem que el Pere no hi estava d'acord i afirmava que on es podia trobar era en un centre de jardineria. El darrer argument del Vicenç és que a Barcelona havia vist moltes floristeries que tenien pins i, de forma implícita el seu enunciat indicava que si les sequoies també eren arbres, doncs que aquesta espècie hauria de ser també present a les floristeries. Amb l'argument de l'experiència pròpia del Vicenç es tanca la discussió i el Pere, en veure que l'Àlicia ha acabat d'escriure, continua donant idees del que pot passar al cap d'un any. Ara bé, després de deu torns de paraula, el Pere incorpora el seu punt de vista al discurs; és a dir, que la sequoia normalment la troben en un centre de jardineria:

**Àlicia:** al dia següent el jardiner em va arrencar i em va portar: (327A)

**Pere:** en un garden | | un any després quan ja *media* més o menys (328P)

En aquest exemple podem constatar que no s'ha produït una adhesió de cap dels dos participants al punt de vista de l'altre, però sí que s'ha arribat a un terreny d'entesa en què ha tingut lloc certa concessió. Això és així perquè des del moment que el Pere no divergeix de l'enunciat del Vicenç, que expressa que a les floristeries hi ha pins i que el pi és un arbre, com també ho és una sequoia, entenem que el Pere fa una concessió; tot i que ell continua pensant que aquestes espècies són als centres de jardineria.

Una altra situació de desacord inicial la trobem, com ja hem apuntat més a munt, a l'intercanvi en què l'Àlicia planteja un problema de coherència temporal entre el creixement de la sequoia i el temps de la narració:

**Pere:** a veure | | però tarda més o menys cinquanta anys no/ en créixer? (516P)

**Vicenç:** *bueno en créixer en créixer no tan-* (517V)

**Àlicia:** però si portem dos anys com n'ha de fer cinquanta anys? (518A)

**Mestre:** aquestes cosetes/ les podeu investigar les podeu buscar\ (519M)

**Vicenç:** no\ | i al final de tot posem | i ara que: que tinc cent cinquanta anys sóc\ | UNA BÈSTIA D'ARBRE de cent metres d'altura\ (520V)

**Pere:** no podríem [posar ] (521P)

**Àlicia:** [a veure] ho específic (comença a llegir en veu alta) tot d'una va començar a desaparèixer la tija i va començar a sortir el tronç\ (522A)

**Pere:** ara podríem posar o:: | després de: | deu anys/ o al cap de deu anys/ | o menys/ no\ podríem posar\ | deu anys després/ | | perquè sinó:: no avançarà la història (523P)

**Vicenç:** també/ (524V)

En aquest cas també veiem que el Pere, que pensava que les sequoies trigaven uns 50 anys en créixer, després de l'intercanvi de punts de vista modifica el seu i s'aproxima als del Vicenç i l'Àlicia.



En altres moments de la interacció tenen lloc sotaenunciacions que són contestades i justificades per un altre company i això els porta a un terreny d'entesa que cristal·litza amb un silenci per part del sobrenunciador que podem entendre com una manifestació d'acceptació. Aquest procés és present, per exemple, als torns 186 i 187:

**Alicia:** sí | | ((segueix redactant)) però també té que ser una mica imaginatiu no/? (186A)

**Vicenç:** sí | i ho estem fent imaginatiu\ ja estem fent que [una llavor que una llavor parli] (187V)

### c) **Incorporacions:**

Pel que fa a les coenunciacions que es van donant al llarg de la sessió, els alumnes les van acceptant perquè són aportacions que donen lloc a la construcció conjunta de sabers. Els enunciats són compartits i assumits pels interlocutors i per tant s'incorporen amb facilitat al discurs del grup. Sovint, la integració al text la du a terme l'Alicia a partir de la verbalització del que està escrivint :

**Pere:** si com ella si expliqués ella: / (101P)

**Vicenç:** la sequoia\ (102V)

**Nita:** la seva vida (103N)

**Pere:** com si:: | ella expliqués la seva vida i al final:: diu:: com:: (104P)

**Vicenç:** expliqués la seva vida [pues *bueno*\] (105V)

**Pere:** pues explica com si fos ella que explica la [seva vida\] (106P)

**Alicia:** [un dia] em vaig caure d'una branca i em vaig caure a la terra\ (107A)

**Vicenç:** m: *vale*\ | *bueno* sí\ (108V)

En moments concrets de la interacció, però, l'Alicia demana al grup si estan d'acord en incorporar-ho. Ho fa amb enunciats com ara:

**Alicia:** ho posem/? (36A)

...

**Alicia:** ho *fico*\? (453A)

...

**Alicia:** fico que: que després es va quasi m'ofego i fico | i ens van començar a presentar tots els arbres/? (469A)

De vegades alguns participants fan incorporacions de punts de vista al discurs de grup sense que prèviament s'hagi produït una adhesió anterior per part dels companys. En aquests casos, la controvèrsia inicial ha quedat oberta després que els alumnes hagin explicat els punts de vista, però no hi ha hagut un acord entre ells. Posteriorment, un dels alumnes incorpora el punt de vista sense que hi hagi cap objecció per part de la resta dels companys.

### ***Gestió de la interacció: Funcions de gestió didàctica, cognitiva i social***

Al llarg de la interacció podem veure com els diferents participants, a través dels enunciats que emeten, assumeixen diferents funcions relacionades amb l'àmbit didàctic, cognitiu o social i identitari. Sovint, els enunciats sobrenunciadors, sotaenunciadors i coenunciadors tenen una funció bàsicament cognitiva perquè incideixen directament sobre el contingut del que s'està dient en aquell moment per tal de completar-lo, distanciar-se'n o bé reformular-lo.

En el cas del docent, com hem comentat més amunt, tot i que no participa molt en els intercanvis, val a dir que els seus enunciats gairebé sempre tenen una finalitat concreta i sovint és difícil poder distingir entre els que pertanyen a l'àmbit cognitiu o al didàctic.

### ▪ Funció de gestió didàctica

El mestre sovint assumeix la funció didàctica d'explicar què cal fer a la tasca o quins aspectes metodològics cal tenir en compte:

**Mestre:** va som-hi/ comenceu a pensar en totes pautes que hem anat dient/ | | intentar redactar el nostre | el vostre en aquest cas/ conte de ciència\ (1M)

...

**Mestre:** totes aquestes idees que aneu tenint/ les podeu anar escrivint/ | i després | ho podeu lligar si us assembla\ (109M)

...

**Mestre:** mhm: és important també anar mirant com ho hem escrit/ | ho podeu ho podeu fer de diverses maneres/com volgueu o ho reviseu ara/ o una vegada al final podeu anar | VESTINT\ amb més coses això i després revisar realment de la manera com ho heu escrit podeu triar com fer-ho\ d'acord/? ((es fa silenci)) què se us acudeix més\? (417M)

En altres casos el mestre convida i incentiva la conversa perquè avanci:

**Mestre:** dons apa som-hi\ (12M)

...

**Mestre:** quin tema volíeu fer? cadascú pot dir la seva: la seva opinió/ (14M)

...

**Mestre:** què més se us acudeix\? (279M)

...

**Mestre:** mentres | l'Àlicia va escrivint/ podeu anar dient i pensant idees i discutir-les\ | eh/? (432M)

**Vicenç:** sí\ (433V)

**Mestre:** i ella també pot dir la seva és clar\ | | que ja ho aneu fent\ | molt bé/ (434M)

Al final de la sessió, al darrer torn de paraula, ell és qui tanca la sessió: sí ho deixem pel proper dia\ (530M)

Pel que fa als alumnes, veiem que en moments concrets de la interacció també exerceixen una clara funció de gestió didàctica de la conversa. En ocasions per obrir o tancar segments o per introduir aspectes nous:

**Vicenç:** pues *bueno* ((amb rialles)) comen::cem/? (33V)

...

**Vicenç:** OH si són la una passades/ (526V)

**Àlicia:** hem d'anar a dinar/ (527A)

**Nita:** hem d'anar a dinar\ (528N)

**Pere:** ((dirigint-se al mestre)) ho deixem aquí/? (529P)

En altres intercanvis de la sessió podem veure com els alumnes ajuden a fer avançar la conversa. En tenim clars exemples en els següents torns de paraula:

**Nita:** què més/? (278N)

...

**Nita:** vinga més\ (407N)

...

**Vicenç:** i al dia següent:/ (239V)

Les intervencions del discents també contribueixen a estructurar la conversa i a revisar allò que s'ha dit fins aquell moment:

**Nita:** ((conversa paral·lela amb l'Àlicia)) [per on comencem?] hi havia una vegada (62N)

...

**Vicenç:** bueno primer de tot *tenim que* hem d'escollir/ | EL TEMA \ perquè sense tema no tenim conte ((rialles)) (11V)

...

**Pere:** i podríem posar aquí | comença la meva història | | ((L'Àlicia continua escrivint)) després posem | no ara quan acabi de posar això posem\ | aquí va començar la meva història | dos [punts/i-] (336P)

...

**Àlicia:** [he escrit] un dia coma *em* vaig caure d'una branca i vaig aterrar a la terra humida\ (118A)

...

**Pere:** i podríem posar aquí | comença la meva història | | ((L'Àlicia continua escrivint)) després posem | no ara quan acabi de posar això posem\ | aquí va començar la meva història | dos [punts/i-] (336P)

A l'apartat anterior hem comentat que l'Alicia sovint incorpora al discurs els punts de vista dels companys perquè amb freqüència ho expressen de manera implícita. Ara bé, quan ella té dubtes demana opinió, com en el cas del torn de paraula 469 en què expressa: *fico* que: que després es va quasi m'ofego i fico | i ens van començar a presentar tots els arbres/?

### ▪ Funció de gestió cognitiva

En aquest àmbit el mestre i el Vicenç són els participants que més enunciats emeten. El mestre perquè vol mobilitzar sabers: primer surten les: arrels/ | la tija/-? (176M)) aquestes preguntes que us fèieu/ | això que dèieu dels corbs/això d'on eren les sequoies | com ho podeu esbrinar\ | com [ho-] (262M); per demanar l'opinió: què us assembla la idea\? (189M); per incitar a un canvi de tema: us agrada aquesta idea de tirar pedres? (387M); o bé per reflexionar en veu alta sobre un procés que han dut a terme: ho veieu/ com de vegades | no cal fer-ho al començament/? | sinó pot anar sortint ara o al final i de vegades també es pot canviar/depèn de com vagi\ molt bé molt bé | seguiu seguiu pensant idees\ | | i si i si no van lligades aquí però les voleu apuntar i lligar-ho més tard/ ho podeu fer dir la idea apuntar-ho i després/ | ja redactareu i ho lligareu/ (455M).

En el cas dels alumnes, el Vicenç i el Pere sovint es fan preguntes de caire cognitiu que es responen o s'intenten respondre entre ells i que sorgeixen a partir dels aspectes narratius del conte:

**Pere:** ((rient)) passa una girafa/ i se la menja\ | ((dirigint-se al Vicenç)) per cert\ les sequoies estan per sobre a Amèrica oi/? (240P)

**Vicenç:** si ((dirigint-se al Pere)) a Sudamèrica hi ha corbs/? (241V)

Els alumnes emeten altres enunciats que tenen una finalitat cognitiva concreta centrada en l'àmbit lingüístic. De vegades fan referència a la redacció del text: és que per a mi el que no mola molt és AL CAP D'UN MÉS AL CAP D'UN DIA AL CAP D'UNA SETMANA (412V). En altres casos centren la seva atenció en l'elecció del temps verbal de la història o de la persona: **Vicenç:** primer de tot | fem en passat o [en present]? En algun cas també apareixen reparacions lingüístiques, com als intercanvis següents entre el Pere i l'Alicia i el Pere i la Nita:

**Pere:** no però per saber per saber què és podem posar un dia/ | quan quan encara era una *semilla*/ | o: el nom científic/ em vaig caure de la [branca/] (403P)

**Alicia:** [llavor\] (404A)

...

**Pere:** i de rep- i de cop i volta l'ocell | se'n va anar o *es* va caure al terra\ (233P)

**Nita:** va caure (234N)

Altres vegades són autoreparacions semàntiques, com a l'enunciat següent que expressa el Pere: [no em] va arrencar no\ em va treure perquè:- (297P).

També hi ha enunciats en l'àmbit lingüístic. Si tenim en compte que l'Alicia és la participant que pren nota del que el grup va expressant, cal pensar que mentre escriu de vegades se li presenten dubtes ortogràfics. Al torn 211 ho explica i demana ajuda al grup:

**Alicia:** «se'm» s'escriu així/? (211A)

Els participants, al llarg del text, també mostren cura per qüestions metodològiques de la redacció del text. En aquest sentit, el Pere i el Vicenç ajuden l'Alicia amb suggeriments com els que apareixen a continuació, o bé interrogants que es planteja l'Alicia:

**Vicenç:** posem un asterisc allà i després i ara podem buscar algun: (274V)

...

**Vicenç:** ((dirigint-se a l'Alicia i fent referència a l'espai necessari per posar el títol del conte)) [deixes una mica] d'espai?

(84V)

...

**Àlícia:** però com ho expliquem com ho hem de redactar\? (294A)

A la interacció que estem analitzant apareixen nombroses contribucions del discent que ajuden a construir el text i que són importants dels del punt de vista cognitiu perquè esdevenen conclusius:

**Vicenç:** *en* Barcelona hi ha moltíssimes amb pins\ (317V)

...

**Àlícia:** com vam estudiar un animal ara ho podem fer d'una planta\ (19A)

...

**Àlícia:** ara que hi penso/ | el títol es pot dir diari d'una sequoia\ (445A)

#### ▪ **Funció de gestió social i identitària**

Al llarg de la sessió, els participants que han elaborat més enunciats de caire social i identitària són el mestre i el Vicenç. En el cas del docent, les funcions bàsiques han estat les de recolzar les opinions dels alumnes: imaginatiu molt bé de conte eh/? hem dit\ (58M); també per obrir l'opinió a tots els participants: el que creieu eh/? (88M); per atendre un alumne en concret: ((dirigint-se a l'Àlícia)) et va bé/? (185M); o bé cridar l'atenció d'algun alumne perquè avanci la conversa: Vicenç concentrem-nos deixem deixem això i concentrem-nos\ ((el Pere i el Vicenç posen els colors dins la capsa mentre l'Àlícia continua escrivint)) aneu pensant [mentrestant\]

En el cas del Vicenç i el Pere ambdós emeten algun enunciat de caràcter còmic com ara:

**Vicenç:** ((amb sentit de l'humor)) [metre cinquanta]-nou coma tres\ (331V)

...

**Vicenç:** ((amb to d'humor)) i jo li vaig dir | {(L2) *pero si jo soy una sequoia y soy mucho más alta que tu* } (471V)

...

**Pere:** imagina't que es posa de l'inrevés i:: neix cap a baix\ (135P)

Dins de l'àmbit social els alumnes tenen en compte els companys, com podem veure a les intervencions següents:

**Pere:** ((dirigint-se a l'Àlícia)) et porto un boli AI un llapis/? (184P)

...

**Àlícia:** [la Nita vol preguntar] alguna cosa\ (65A)

En moments concrets de la conversa, el Vicenç mostra de forma clara el recolzament a les idees dels altres o bé opina sobre el text que estan construint entre tots:

**Vicenç:** molt bé\ (456V)

...

**Vicenç:** a mi [m'agrada\] (190V)

...

**Vicenç:** queda bé\ (451V)

L'aspecte més identitària l'expressen únicament el Pere i el Vicenç en enunciats com els que transcrivim a continuació:

**Pere:** sí és lo que anava a diri tira un tret i llavors l'escolta s'espanta i se'n va volant\ (226P)

...

**Vicenç:** *bueno* però encara hi ha aquell pi/ | ostres aquell pi no me'l vaig escalar/ (353V)

***D) A TALL DE CONCLUSIÓ***

En aquesta primera sessió del text narratiu veiem que tres dels quatre alumnes del petit grup participen gairebé en tots els segments d'interactivitat.

Al llarg de la conversa els interlocutors han anat assumint els tres papers enunciatius que descriu Rabatel i els han expressat a partir de situacions de construcció compartida de coneixement, d'allunyament de punts de vista i d'actuacions sobre les respostes dels altres. Aquests papers enunciatius han propiciat que a la interacció apareguin situacions d'acord entre els punts de vista expressats però també de desacord. Aquests s'han manifestat a partir de sotaenunciacions que els alumnes han negociat a partir de l'exposició dels punts de vista. Aquestes situacions en alguns casos han quedat obertes, mentre que en d'altres s'han acceptat. També s'ha donat la situació de desacord que al final ha conduït a una certa convergència i s'ha traduït en un terreny d'entesa en què els participants han fet concessions als seus punts de vista o bé s'hi han adherit.

## 4.5.2. Grup 2. Text narratiu. Sessió 2. Continuació de l'escriptura del conte

### A) CONTEXT DE LA SESSIÓ D'AULA

A continuació passem a analitzar la segona sessió de conte científic dels alumnes del segon grup en què continuen la construcció del text narratiu.

L'estructura d'aquesta sessió es desenvolupa tenint en compte la següent estructura:

- L'Alicia llegeix la part del conte que tenen feta fins aquest moment i es reprenen la darrera frase que no havien acabat.
- Continuen la construcció i el mestre recorda les parts que ha de tenir sempre una història.
- El Vicenç busca el nom de la sequoia en llatí i discuteixen sobre la informació que figura a la placa identificadora.
- Continuació del conte.
- Propostes de final de conte.
- Revisió semàntica i del text en general.
- Final del conte i tancament de la sessió.

La sessió es desenvolupa seguint els següents episodis:

- Primer episodi: Represa del conte a partir de les idees de la sessió anterior
- Segon episodi: Final de la història i tancament de la sessió

La gravació es va dur a terme el 17 de desembre de 2009 i la seva durada és de vint-i-vuit minuts i vint-i-un segons.

### B) ESQUEMA DE LA SESSIÓ

A continuació s'indica l'esquema d'aquesta segona sessió tenint en compte els episodis, els segments d'interactivitat, l'acció que té lloc en cada segment, el tema, així com la constel·lació de participants i com estan distribuïts els participants a l'espai.

Primer episodi											
Represa del conte a partir de les idees de la sessió anterior											
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai						
0'00'	Primer SIAD	Lectura de la redacció feta fins aquell moment	Recordatori de tot el que s'havia escrit a la història	Pere, Alicia i mestre	<table border="1"> <tr> <td>Vicenç</td> <td>Pere</td> </tr> <tr> <td>Nita</td> <td>Alicia</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Mestre</td> </tr> </table>	Vicenç	Pere	Nita	Alicia	Mestre	
Vicenç	Pere										
Nita	Alicia										
Mestre											
3'10''	Segon SIAD	Represa de les darreres idees	La branca de la sequoia L'estructura narrativa: introducció, nus i desenllaç	Vicenç, Pere, Alicia, Nita i mestre							

Primer episodi									
Represa del conte a partir de les idees de la sessió anterior									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
9'23''	Tercer SIAD	Recerca al diccionari del nom en llatí de la sequoia i posada en comú dels elements que surten en la identificació d'una espècie.	La cerca al diccionari. Les característiques definitòries d'una espècie.	Vicenç, Pere, Alicia i mestre	<table border="1"> <tr> <td>Vicenç</td> <td>Pere</td> </tr> <tr> <td>Nita</td> <td>Alicia</td> </tr> </table> Mestre	Vicenç	Pere	Nita	Alicia
Vicenç	Pere								
Nita	Alicia								
15'12''	Quart SIAD	Continuació de la construcció del conte	La saba de les plantes. L'alçada de les sequoies	Vicenç, Pere, Alicia, Nita i mestre					

Segon episodi									
Propostes per elaborar el final de la història									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
22'05''	Primer SIAD	Expressió dels punts de vista dels participants per trobar un final al conte	Final del conte: final d'un diari	Vicenç, Pere, Alicia i mestre					
24'13''	Segon SIAD	Revisió semàntica	El diccionari com a material de cerca de sinònims La coherència semàntica	Pere, Alicia i mestre	<table border="1"> <tr> <td>Vicenç</td> <td>Pere</td> </tr> <tr> <td>Nita</td> <td>Alicia</td> </tr> </table> Mestre	Vicenç	Pere	Nita	Alicia
Vicenç	Pere								
Nita	Alicia								
24'40''	Tercer SIAD	Revisió del contingut del text	Importància de la revisió del text L'ús de l'esborrany	Vicenç, Pere, Alicia i mestre					
28'02''	Quart SIAD	Valoració del conte	L'opinió personal	Pere, Vicenç i Alicia	<table border="1"> <tr> <td>Vicenç</td> <td>Pere</td> </tr> <tr> <td>Nita</td> <td>Alicia</td> </tr> </table>	Vicenç	Pere	Nita	Alicia
Vicenç	Pere								
Nita	Alicia								
28'15'' - 28'21''	Cinquè SIAD	Tancament de la sessió	Final de la sessió	Mestre i Pere	<table border="1"> <tr> <td>Vicenç</td> <td>Pere</td> </tr> <tr> <td>Nita</td> <td>Alicia</td> </tr> </table> Mestre	Vicenç	Pere	Nita	Alicia
Vicenç	Pere								
Nita	Alicia								

### C) ANÀLISI DE LA SESSIÓ

La finalitat d'aquesta segona sessió del text narratiu és que els alumnes continuïn elaborant el conte i, en la mesura del possible, que el finalitzin. Posteriorment, el text de cada grup es digitalitza i a les següents se'n fa una correcció col·lectiva amb tot el grup classe.

A l'inici de la sessió el Pere al primer torn de paraula comenta que a la classe anterior no van poder acabar la darrera frase. En aquest punt el docent convida l'Alicia a rellegir el que havien construït entre tots i així poder retrobar el fil de la història.

Al següent SIAD els alumnes reprenen la història a partir de la darrera idea que havien considerat: que tallaven la branca a la sequoia. A partir d'aquí es va succeint l'expressió dels diferents punts de vista dels participants. En aquest mateix SIAD el Vicenç vol afegir el nom de la sequoia en llatí i ho busca al diccionari.

A partir del quart SIAD d'aquest primer episodi es reprèn la trama del conte. En aquest punt, els alumnes afegeixen aspectes científics al text narratiu: la saba com aliment de la planta i les mides de la sequoia.

Després d'aquest quart segment s'obre un nou episodi destinat a buscar un final per a la història tot i que, com que des d'un inici ja havien triat la tipologia narrativa del diari personal, el final ja estava bastant elaborat.

En aquest mateix episodi s'obre un nou segment d'interactivitat que fa referència a la revisió semàntica del text i més concretament a la preocupació que té l'Àlicia per trobar sinònims de la paraula arbre, perquè com ella comenta al torn 235: és que he buscat un sinònim d'arbre perquè ho hem ficat moltes vegades. El mestre aprova la iniciativa i acaba el segment afirmant:

**Mestre:** [sempre] és bo que posem una paraula que [entenguem\] (239M)

**Àlicia:** [sí és que] (240A)

**Mestre:** i que lligui amb el que hem escrit d'acord/? què creieu \ara creieu de deixar-ho així\oi/? (241M)

A continuació s'inicia un nou episodi en què l'objectiu és revisar el text en la seva totalitat, i sobretot, els aspectes de contingut. El mestre l'inicia a partir de la pregunta següent: «què hauríeu de fer ara? Què hauríeu de fer ara? Què creieu que heu de fer?» (245M). L'Àlicia respon: «llegir-nos-el i revisar» (246A). El Vicenç passa el full a l'Àlicia i ella comença a llegir. Abans d'acabar la lectura, però, s'atura i fa una apreciació de contingut relacionada amb aspectes temporals de la història que, com hem vist a les dues sessions, li preocupen molt. Fan una nova incorporació al text i l'Àlicia el continua llegint. Cap al final del conte l'Àlicia té problemes per entendre allò que ha escrit el Vicenç. Li passa el text i ell el continua llegint. Es segueixen fent petites modificacions de contingut que normalment proposa l'Àlicia. Els darrers torns de paraula estan destinats a acabar de tancar el text i, posteriorment, la sessió.

### **C.1. DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA**

#### ***Marc d'interacció:***

En aquesta sessió, com també succeïa a la primera, el mestre és present, des del punt de vista enunciatiu, en tots els segments d'interactivitat, encara que gairebé no participa en la construcció de l'argument de la història. Esdevé guia, sobretot des del punt de vista didàctic i cognitiu. Convida a la reflexió, reconsidera alguns termes que creu que són importants o bé recorda i reformula processos. Cal considerar, però, com ja passava a la sessió anterior, que participa en gairebé tots els segments d'interactivitat, encara que les seves intervencions siguin puntuals.

Pel que fa a la resta dels participants, la Nita es continua mostrant en un segon pla i les seves aportacions són molt escasses. Veiem que l'Àlicia se situa en un paper més central de la interacció que a la resta de sessions, tant a les del text científic com a la primera del narratiu. En aquesta, comparteix amb el Vicenç la funció de recollir per escrit les idees que van sorgint dins del grup. La col·laboració del Vicenç contribueix a que l'Àlicia pugui aportar més idees al grup. En aquest sentit, quan ell assumeix la funció de redacció les seves aportacions tampoc són tan nombroses. Pel que fa al Pere, veiem que continua mostrant-se molt actiu; continua plantejant idees per construir el text i té una actitud molt positiva d'escolta als altres.



Continuen sovintejant les autoseleccions dels torns de paraula. Tot i això, el mestre també fa algunes heteroseleccions. Als torns de paraula 4 i 239 el docent es dirigeix a l'Àlicia perquè comenci a llegir tot el que havien elaborat a la sessió anterior: la vols tornar a llegir/? o bé perquè mostri el que han fet en aquesta: acabes de llegir-ho/? (278M). El mestre, al torn 27 convida, en aquest cas el Pere, a explicar al Vicenç què s'havia dit fins aquell moment quan no era a la conversa:

**Mestre:** (( l'Àlicia continua escrivint. El mestre es dirigeix al Pere)) li expliques al Vicenç el què hem [posat/?] (27M)

El mestre torna a fer una heteroselecció del torn de paraula, en aquest cas a la Nita perquè al torn anterior havia emès un enunciat de manera gairebé imperceptible: no vaig notar res\ tu què deies? pel motiu oi/? (60M)

Val a dir que al torn 249 l'Àlicia fa una autoselecció del torn de paraula que explicita amb el següent enunciat:

**Àlicia:** llegeixo\ diari d'una sequoia\ un dia em vaig caure d'una branca i vaig aterrar a la terra humida\ i em vaig enfonsar \al cap d'uns mesos/ em van començar a sortir les arrels i la tija [...] (249A)

En aquest cas l'Àlicia s'expressa per indicar que comença a llegir amb la finalitat d'iniciar la revisió del text, més que no pas per explicitar que vol prendre el torn de paraula. Dos torns abans ho havien acordat però immediatament després el Pere emet un enunciat que no té res a veure amb aquest procés. L'Àlicia se n'adona i al torn següent inicia el procés de recapitulació.

### **Llengua d'ús**

En aquesta sessió la llengua que utilitzen els participants continua essent el català. És important, però, assenyalar que al llarg de la interacció podem veure nombroses interferències del castellà. Hi ha calcs del castellà de formes verbals o pel que fa al lèxic. Moltes d'aquestes construccions les havíem comentat a l'anàlisi de la sessió anterior. Podem trobar el cas del verb «ficar» en un context que no li és propi, dels verbs «medir», dels mots «vale», «val», un ús incorrecte del pronom «em», el pronom «lo» o la interjecció «bueno». Un substantiu que torna a aparèixer en aquesta segona sessió és l'anglicisme «garden».

En aquesta segona sessió es donen altres interferències amb el castellà. Destacariem els adverbis «alrededor» i «de repente». El primer el trobem a l'enunciat del Vicenç al torn 113: no\ o li quedaria marca perquè com a les tomaqueres/ que oi que si els hi poses el pal/ neixen *alrededor* del pal/ i hi queda la marca/? Doncs el mateix\.

L'adverbi «de repente» el trobem al torn 253 però «catalanitzat»: o va venir un fumigador/ ((rialles)) o *de repent*/ es posen en marxa els aspersioners\.

A la transcripció apareix un altre manlleu del castellà; ens referim a la locució adverbial «a poc a poc». En aquest cas, els alumnes elideixen la preposició. Al setè torn de paraula, quan l'Àlicia llegeix diu: [...] *poc a poc*/ em va començar a desaparèixer la tija i em va començar a sortir el tronc [...]

També veiem la influència del castellà en el substantiu «savía». Els alumnes desconeixen la paraula genuïna catalana:

**Pere:** notava que: l'aigua i les sals minerals em pujaven pel meu tronc\ (139P)

**Vicenç:** la *sàvia*\ (140V)

**Pere:** pues la *sàvia*\ (141P)

((el Vicenç continua escrivint))

**Vicenç:** i perquè quedi bé/ podem posar que\ em puja la *sàvia* per tot el tronc i em quedo amb els meus amics\ no/? (142V)

Al torn 147 el Pere formula una suposició. El to que utilitza és força col·loquial i per això una de les expressions que fa servir és «mogollón»: perquè amb el gruixut que tenen/ deuen tenir un *mogollón* d'arrels \podríem posar\ ara com que ara ja sóc tan gran/-

Una de les idees que tenen els alumnes és parlar de l'estructura de la sequoia i de les seves característiques. Això fa que necessitin utilitzar el terme «alçària» com a la dimensió d'un cos en direcció vertical. Ara bé, a la transcripció veiem que utilitzen el mot castellà «altura».

**Pere:** els altres amics meus /ja són grans\ però al tindre l'*altura*::/ la que tinc\ al tindre::: (190P)

**Vicenç:** no no\ l'*altura* que jo tinc/ (191V)

Al conte que estan elaborant els participants és constant l'ús de la forma verbal castellana «medir». És interessant assenyalar que en el cas del Pere hi ha una vacil·lació entre l'ús de «mesurar» i «medir», mentre que la resta dels participants fa servir el verb castellà de forma unívoca.

**Pere:** ((dirigint-se a l'Alicia)) per cert als trenta anys quan mesurava\? (39P)

...

**Pere:** si \en un any ja *media* trenta metres o així (42P)

A la sessió té lloc una altra interferència del castellà pel que fa a l'ús dels verbs. Ens referim al verb castellà «apretar», que el Pere i el mestre utilitzen en un moment concret de la conversa:

**Pere:** quan em feia gran/ em nava *apretant* cada cop més \quan em feia gran/ cada cop m'anava *apretant* més fins que un dia es va petar\ (110P)

**Mestre:** *apretant* el què\? (111M)

### Organització del discurs

En aquest apartat analitzem qui i com obre i tanca els diferents segments, focalitzacions i la totalitat de la sessió. En el següent quadre queda reflectida aquesta organització:

Episodi	Segments d'interactivitat	Obertura/tancament (Participants)	
Primer episodi	Primer SIAD	Obertura	<b>Pere:</b> ens havíem quedat a mitja frase l'altre dia\ (1P) (gestió didàctica: indica com van acabar la darrera sessió)
		Tancament	<b>Alicia:</b> diari d'una sequoia un dia <i>em</i> [...] (7A) (gestió cognitiva: llegeix tot el conte per tal de poder recordar què havien construït la sessió anterior)
	Segon SIAD	Obertura	<b>Pere:</b> una/ crec que era una branca seca\ (8P) (gestió cognitiva: recorda quina va ser la darrera idea que van dir a la sessió anterior)
		Tancament	<b>Mestre:</b> perquè ja estava seca la branca\ podrieu posar això\ no/? si us assembla donar la vostra explicació de perquè ((l'Alicia continua escrivint)) quines coses/ se us acudeixen més\ quines idees se us acudeixen més?\ ara heu parlat de les branques/ (64M) (gestió didàctica i cognitiva: incentiva la proposta de noves idees i estimula la progressió del conte)
	Tercer SIAD	Obertura	<b>Pere:</b> jo no m'adonava/ però el temps anava passant molt ràpid\ (65P) (gestió cognitiva: inicia una nova idea)
		Tancament	<b>Vicenç i Nita:</b> sí\ (122V/N) (gestió didàctica i social: accepten la idea que aporta l'Alicia)
	Quart SIAD	Obertura	<b>Pere:</b> si i podríem posar\ que dos dies després/ (xx)abans d'adonar-se'n/ em van agafar una fulla o m'anaven pujant formigues de terra\ (123P) (gestió didàctica i cognitiva: també s'adhereix al punt de vista de l'Alicia i inicia un nou punt de vista)
		Tancament	<b>Mestre:</b> bona idea\ (213M) (gestió didàctica i social: accepta la idea del Vicenç i fa que la conversa continuï)
Segon episodi	Primer SIAD	Obertura	<b>Alicia:</b> i com hem dit abans/ l'última frase aquesta és la meva història\ (214A) (gestió cognitiva i didàctica: inicia un nou contingut i fa avançar la conversa)

Episodi	Segments d'interactivitat	Obertura/tancament (Participants)	
		Tancament	<b>Pere:</b> ell era com un germà per ell\ (234P) (gestió didàctica: acaba de fer un aclariment al seu punt de vista expressat anteriorment)
	Segon SIAD	Obertura	<b>Alicia:</b> és que he buscat un sinònim d'arbre perquè ho hem <i>ficat</i> moltes vegades (235A) (gestió social: el mestre mira directament l'Alicia i ella explica què està fent)
		Tancament	<b>Alicia:</b> sí\ (244A) (gestió didàctica i social: l'Alicia se suma a les mostres d'adhesió dels companys a l'apreciació del mestre)
Segon episodi	Tercer SIAD	Obertura	<b>Mestre:</b> què hauríeu de fer ara\? Què hauríeu de fer ara\? Què creieu que heu de fer\? (245M) (gestió didàctica: incita que els alumnes iniciïn el procés de revisió del text)
		Tancament	<b>Vicenç:</b> no\ i jo he anat creixent molt\ aquesta és la meua història\ espero que us hagi agradat\ (282V) (gestió cognitiva i didàctica: expressa com acabaria ell el conte)
	Quart SIA	Obertura	<b>Pere:</b> molt bé no\? (282P) (gestió social: dona la seva opinió sobre el final i, indirectament, també respecte el conte en general)
		Tancament	<b>Vicenç:</b> perquè va endavant i enrere\ (284V) (gestió cognitiva: respon l'apreciació que fa l'Alicia)
	Cinquè SIAD	Obertura	<b>Mestre:</b> perquè és retrospectiva\ ho deixem aquí\? (285M) (gestió didàctica i cognitiva: acaba de respondre l'Alicia i inicia el tancament de la sessió)
		Tancament	<b>Pere:</b> sí (286P) (gestió didàctica i social: accepta la proposta de tancament)

## C.2. DIMENSIÓ ENUNCIATIVA

### Posicionament enunciatiu:

Pel que fa als papers enunciatius que apareixen en aquesta sessió, els alumnes en general continuen fent aportacions a la trama narrativa del conte i per tant, hi figuren força coenunciacions. Al quadre que apareix a continuació solament hem mostrat les més significatives. En moltes, més que en el cas del text científic d'aquest petit grup, els alumnes raonen i argumenten el perquè del seu punt de vista, encara que comparteixen la idea principal:

**Vicenç:** perquè va endavant i enrere\ (284V)

...

**Vicenç:** en realitat no ho sé però pot ser perquè normalment creixen sempre igual\ (48V)

**Alicia:** no ho sé\ però tampoc veig clar que sempre creixi igual perquè les pluges i tot això- (49A)

...

**Vicenç:** no\ o li quedaria marca perquè com a les tomaqueres/ que oi que si els hi poses el pal/ neixen *alrededor* del pal/ i hi queda la marca\? Doncs el mateix\ (113V)

Veiem que en el cas de les *coenunciacions* els alumnes construeixen coneixement, estan al mateix nivell d'interacció i assumeixen un enunciat, la qual cosa no vol dir que d'entrada hi estiguin d'acord. Això ho veiem als següent intercanvis:

**Pere:** els altres amics meus /ja són grans\ però al tindre *l'altura*:/ la que tinc\ al tindre::: (190P)

**Vicenç:** no no\ *l'altura* que jo tinc/ (191V)

**Pere:** l'altura que jo tinc/ (192P)

**Vicenç:** o comparats amb mi/ (193V)

**Pere:** són grossos\ no sé\ (194P)

**Alicia:** des de dalt de tot/ des de dalt de tot del: meu::des de dalt de tot/ (195A)

**Vicenç:** o també podem posar\els meus amics\ els meus altres amics/ ja són grans\ però comparats amb mi/ són baixets\ (196V)

**Pere:** o des de dalt de tot/- (197P)

**Alicia:** comparats amb mi/ perquè estem parlant com si ho expliqués ell/ (198A)

**Pere:** comparats amb mi/ són més baixets\ (199P)

Quant a les *sotaenunciacions* veiem que hi ha dos temes que apareixen a la interacció i que són els que, bàsicament, originen el desacord. Per una banda, la preocupació que ja manifestava l'Àlicia a la sessió anterior sobre la qüestió del temps en la narració i les seves conseqüències en la coherència del text; i per altra banda, la qüestió de les mesures de la sequoia.

Pel que fa al temps en la narració, l'Àlicia és la participant que sempre manifesta preocupació i distanciament respecte del punt de vista dels altres. Al torn 90 expressa que la identificació de la sequoia ha de sortir abans del que els altres consideren. Ho diu a l'enunciat següent: però això ho haurem de posar molt abans no/? quan la van portar a la botiga\ *bueno al garden*\. Al cap de dos torns, l'Àlicia argumenta per què creu que s'ha de posar abans. Al torn següent el mestre fa una concessió a l'enunciat de l'Àlicia però obre un altre punt. El Pere s'hi adhereix.

**Mestre:** o bé/ quan la van plantar a l'escola si us sembla\ (93M)

**Pere:** sí perquè: (94P)

La discrepància pel que fa a la qüestió temporal també apareix posteriorment, al torn 150, quan l'Àlicia diu: però ho teníem que haver *ficat* al final no/? quan acabem\. Considera que l'enunciat «aquesta és la meva història» ha d'anar necessàriament al final del conte. En la negociació es produeix un terreny d'entesa en què l'Àlicia fa una concessió. Al torn 214 l'Àlicia torna a recordar la idea i al 281 el Vicenç fa una incorporació de la idea de l'Àlicia: **Vicenç:** no\ i jo he anat creixent molt\ aquesta és la meva història\ espero que us hagi agradat\.

Pel que fa a les mesures de la sequoia, l'Àlicia al torn 44 torna a emetre un punt de vista que implica una discrepància amb el punt de vista dels altres: doncs hauria de fer uns setanta metres. Aquesta afirmació la pot fer perquè al conte havien considerat que «quan tenia prop d'un any feia trenta metres». El Vicenç corregeix l'error de càlcul de l'Àlicia que ella justifica dient: però pot no sempre créixer igual cada any. En aquest punt el Pere entra en el marc de participació i pregunta com ho sap i els intercanvis que vénen a continuació són aquests:

**Vicenç:** en realitat no ho sé però pot ser perquè normalment creixen sempre igual\ (48V)

**Àlicia:** no ho sé\ però tampoc veig clar que sempre creixi igual perquè les pluges i tot això- (49A)

Veiem que la pregunta que havia formulat el Pere genera la resposta d'ambdós participants a partir dels seus arguments. Val a dir però, que a la redacció final del conte la sequoia feia dos-cents cinquanta metres quan tenia dos-cents anys.

Al llarg de la sessió es produeixen altres situacions de discrepància de punts de vista en què la concessió és el procés pel qual es resol la negociació:

**Vicenç:** [podem posar\] tots els meus amics que estaven a l'escola/ ara ja estan morts\ (181V)

**Pere:** no\ (182P)

**Àlicia:** no\ tots no\ (183A)

**Pere:** un dels meus el meu\ un pi que era el meu amic/ (184P)

**Àlicia:** es va morir fa poc\ (185A)

**Pere:** i ara amb l'*altura* que tinc/ ara els els meus amics els veig molt petits\ no/? (186P)

A mesura que transcorre la conversa, apareixen algunes *sobrenunciacions*. El docent és qui, bàsicament, les emet perquè ratifica i reformula allò que els participants ja han dit en enunciats anteriors; és a dir que «pensa i parla per sobre dels altres». En tenim alguns exemples. Al torn 57 la sobrenunciació recull el que han dit els participants sobre les parts que constitueix un conte: molt bé presentació nus i desenllaç\. En el cas del torn 285 el docent parafraseja l'enunciat del Vicenç que, a la vegada, vol explicar a l'Àlicia perquè hi ha moments del conte que és difícil d'entendre i el mestre fa la sobrenunciació:

**Alicia:** a mi m'agrada\ però hi ha algun moment/ que costa entendre què diu\ (283A)

**Vicenç:** perquè va endavant i enrere\ (284V)

**Mestre:** perquè és retrospectiva\ ho deixem aquí/? (285M)

**Pere:** sí (286P)

El docent no és l'únic participant que emet sobrenunciacions. Al torn 142, el Vicenç pren les paraules que el Pere i ell acaben de dir i el nou enunciat es presenta com a continuació dels previs:

**Pere:** notava que: l'aigua i les sals minerals em pujaven pel meu tronc\ (139P)

**Vicenç:** la *sàvia*\ (140V)

**Pere:** pues la *sàvia*\ (141P)

((el Vicenç continua escrivint))

**Vicenç:** i perquè quedi bé/ podem posar que\ em puja la *sàvia* per tot el tronc i em quedo amb els meus amics\ (142V)

## SEQÜÈNCIA 2: Text narratiu. Sessió 2: Construcció compartida d'un conte de ciència

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió
Vicenç	<p>PDV3: si però en trenta anys haurien de ser noranta (45V)</p> <p>PDV4: ja però (156V)</p>	<p>PDV8: o que em vaig adonar que el temps passava (66V)</p> <p>PDV4: (rient) un DNI no? (109V)</p> <p>PDV5: no o li quedaria marca perquè com a les tomaqueres que oi que si els hi poses el pal neixen <i>alrededor</i> del pal i hi queda la marca? Doncs el mateix (113V)</p> <p>PDV7: <i>bueno</i> i posava el preu i any cinquanta un (116V)</p> <p>PDV11: no no <i>l'altura</i> que jo tinc (191V)</p> <p>PDV12: o comparats amb mi (193V)</p> <p>PDV15: o també podem posar els meus amics els meus altres amics ja són grans però comparats amb mi són baixets (196V)</p> <p>PDV2: o va venir un fumigador o <i>de repent</i> es posen en marxa els aspensors (253V)</p> <p>PDV1: es va morir perquè els pins no viuen tant com les sequoies (268V)</p> <p>PDV2: aquell pi era com un germà per ella (270V)</p> <p>PDV4: és que clar és lògic que estigués trist (272V)</p>		<p>El Vicenç inicia el tema de l'etiqueta identificativa de la sequoia. No es produeixen conflictes sinó construcció de coneixement</p> <p>El Vicenç inicia el tema del final del conte. No es produeixen conflictes sinó construcció de coneixement.</p>	<p>L'Alicia inicia la discussió del temps narratiu a (150A). Al torn 282 el Vicenç incorpora enunciats al discurs del grup.</p>
Pere	<p>PDV5: i com ho saps? (47P)</p>	<p>PDV7: jo no m'adonava però el temps anava passant molt ràpid (65P)</p> <p>PDV9: i que ja vaig créixer molt (67P)</p> <p>PDV3: la meva identitat\ no? (108P)</p> <p>PDV6: : la meva edat i <i>altura</i> (115P)</p> <p>PD8: podríem posar jo em pensava que era per saber dir on hi havia (119P)</p> <p>PDV10: els altres amics meus ja són grans però al tindre <i>l'altura</i>: la que tinc al tindre (190P)</p>		<p>El Pere inicia el tema de l'aparició de les formigues. No implica cap procés de fer de mediador d'un conflicte sinó que els alumnes construeixen coneixement a partir de les coenunciacions.</p>	<p>El Pere, en el cas del conflicte iniciat a (90A) s'adhereix directament al PDV de l'Alicia i es resol.</p>

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaanunciació	Coanunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió
		<p>PDV13: són grossos\ no sé (194P)</p> <p>PDV16: o des de dalt de tot (197P)</p> <p>PDV19: comparats amb mi són més baixets (199A)</p> <p>PDV1: de cop i volta va venir una ventada i les formigues se'n van anar volant (252P)</p> <p>PDV3: sí es van encendre els aspersors i quan van veure que es pensaven que estava plovent/ i se'n van anar al seu cau (254P)</p> <p>PDV5: bueno però a lo millor tu pots estar la mar de feliç (272P)</p>			
Alicia	<p>PDV1: aquí dèiem quan feia trenta metres i tenia més d'un any o any i mig o així (41A)</p> <p>PDV2: doncs hauria de fer uns setanta metres/ (44A)</p> <p>PDV4: però pot no sempre créixer igual cada any (46A)</p> <p>PDV6: no ho sé però tampoc veig clar que sempre creixi igual perquè les pluges i tot això (49A)</p> <p>PDV1: però això ho haurem de posar molt abans no? quan la van portar a la botiga bueno al garden (90A)</p> <p>PDV2: però ho teniem que haver ficat al final no? quan acabem (150A)</p> <p>PDV3: però si <i>fiquem</i> després més història <i>lo</i> que expliquem aquí també és història (155A)</p> <p>PDV5: però si això és el final situem al MÁXIM (157A)</p> <p>PDV6: a mi m'agrada però hi ha algun moment que costa entendre què diu (283A)</p>	<p>PDV9: els altres arbres em van explicar que era per saber les característiques (120A)</p> <p>PDV14: des de dalt de tot des de dalt de tot del meu des de dalt de tot (195A)</p> <p>PDV18: comparats amb mi perquè estem parlant com si ho expliqués ell (198A)</p> <p>PDV3: podem ficar que està molt trist quan va morir el seu amic (270A)</p>		<p>El tema de les mesures de la sequoia apareix en diversos moments de la narració. Al torn 40 s'obre una discussió iniciada per l'Alicia.</p> <p>L'Alicia torna a obrir el conflicte del temps i la coherència textual a la narració en dos moments determinats (90A) i (150A)</p>	<p>Al final es produeix certa concessió per part de l'Alicia, tot i que no una adhesió oberta.</p>
Mestre		<p>PDV1: o bé quan la van plantar a l'escola si us sembla (93M)</p>	<p>PDV2: que els nens puguin saber quin arbre és i aprendre en definitiva oi? (104M)</p> <p>PDV7: perquè és retrospectiva (285M)</p>		

1ª NEGOCIACIÓ: Tema: Mesures de la sequoia

2ª NEGOCIACIÓ: Tema: Temps de la narració.

4ª NEGOCIACIÓ: Tema: Identificació de la sequoia i característiques de l'espècie

5ª NEGOCIACIÓ: Tema: Les formigues

6ª NEGOCIACIÓ: Tema: Final de la conversa sobre els arbres

**Enunciació i construcció de coneixement:****a) Oracions interrogatives i plantejament de les qüestions**

Al llarg de la interacció apareixen nombroses oracions interrogatives. El mestre és qui més en formula, tot i que no és el participant que més intervé a la conversa.

Moltes de les qüestions que planteja el mestre tenen caràcter didàctic o cognitiu. Pel que fa a les primeres, moltes són de tipus confirmatori perquè ell planteja processos o aspectes metodològics i posteriorment comprova l'adhesió o comprensió dels alumnes:

**Mestre:** mentrestant els altres aneu pensant idees eh/? mentre un escriu/ els altres aneu pensant idees\ (24M)

...

**Mestre:** i això on ho posarieu\? una mica abans\ oi/? (228M)

**Alícia:** sí\ (229A)

**Pere:** sí\ (230P)

**Mestre:** o: al final/? (231M)

En el cas de les intervencions dels torns 4 i 278, el docent, a partir de la formulació d'una oració interrogativa, fa una demanda a l'Alícia: que torni a llegir allò que han escrit entre tots. La lectura permetrà continuar amb la redacció del conte (torn 4) o bé fer-ne una revisió (torn 278). Així doncs, la funció didàctica que persegueixen aquests enunciats és fer avançar el procés de la construcció del conte. Aquí el mestre fa servir les formes de cortesia i no pas el mode imperatiu que és usual a les ordres:

**Mestre:** si la vols tornar a llegir/? (4M)

...

**Mestre:** acabes de llegir-ho/? (278M)

Un altre cas de demanda per part del mestre és al torn 27 en què sol·licita al Pere que expliqui al Vicenç què han fet mentre el seu company no era amb el grup:

**Mestre:** (( l'Alícia continua escrivint. El mestre es dirigeix al Pere)) li expliques al Vicenç el què hem [posat?/] (27M)

Al final de la interacció l'ús de la interrogativa confirmatòria té la finalitat de tancar la conversa i la sessió. Ho podem veure al torn 286 que emet el mestre: perquè és retrospectiva\ ho deixem aquí/? (285M)

En l'àmbit cognitiu, són també nombroses les preguntes que emet el mestre. Com ja vam veure a la sessió anterior, en algun cas, com al torn 169, l'oració denota un distanciament, una opinió diferent a la idea que ells proposen, però que en torns posteriors assenyala que han de triar l'opció que més els convenci: el mateix nombre poseu/? (169).

En altres casos la pregunta respon a la necessitat que els alumnes expliquin algun aspecte que no ha quedat clar de l'enunciat que han emès abans. Aquest és el cas del torn 87:

**Pere:** per saber la meva edat i: i això em van posar una etiqueta\ (87P)

**Mestre:** què vol dir «això»? per saber la meva edat i:: (88M)

De vegades la finalitat de la pregunta té a veure amb la dificultat per part del receptor de trobar l'antecedent de l'oració que l'alumne ha emès. Aquest és el cas, també entre el Pere i el mestre, dels torns 111 i 112:

**Pere:** quan em feia gran/ em nava apretant cada cop més \quan em feia gran/ cada cop m'anava apretant més fins que un dia es va petar\ (110P)

**Mestre:** apretant el què/? (111M)



Des del punt de vista cognitiu hi ha preguntes que formula el docent que ajuden a fer veure als nens quin és el procés d'aprenentatge que cal seguir per tal de poder realitzar la tasca; així doncs, en aquest tipus d'enunciats les funcions didàctica i cognitiva són molt difícils de separar: què hauríeu de fer ara? Què hauríeu de fer ara? Què creieu que heu de fer?

Quant a les oracions interrogatives de tipus social que emet el docent, val a dir que en algun cas l'heteroselecció del torn de paraula implica un donar veu a un participant que gairebé no se'l sent:

**Mestre:** què dius Nita/? (62M)

Al torn 255, el mestre anima els alumnes a partir d'un enunciat interrogatiu confirmatori perquè continuïn participant i aportant nous punts de vista: teniu molt bones idees eh nois i noies/? Molt bé\ (255M)

Al torn 255 el Vicenç emet un enunciat còmic que el mestre respon amb una pregunta que no busca la confirmació del que acaba de dir el Vicenç sinó seguir la broma:

**Vicenç:** ((fent broma)) [(f) és que el nivell/] (256V)

**Mestre:** amb una rialla: què dius/? (257M)

Pel que fa als altres participants, el tipus d'interrogacions que més apareix entre els alumnes és el de tipus cognitiu. En el cas del Vicenç, n'hi ha força de confirmatòries:

**Vicenç:** no\ o li quedaria marca perquè com a les tomaqueres/ que oi que si els hi poses el pal/ neixen *alrededor* del pal/ i hi queda la marca/? doncs el mateix\ (113V)

Alguns d'aquests enunciats d'àmbit cognitiu fan referència a aspectes lingüístics:

**Vicenç:** punt\ punt i final\ o punt i seguit/? (187V)

...

**Vicenç:** com [ho poso\?] (177V)

En el cas del Pere també n'hi ha moltes de confirmatòries per tal que els altres corroborin les seves idees. En tenim exemples a les següents intervencions:

**Pere:** [la meua identitat\ no?/] (108P)

**Vicenç:** ((rient)) un DNI no/? (109V)

Al llarg d'aquesta sessió el Pere té un diccionari al costat i al torn 248 comenta que podrien escriure el substantiu «arbre» en llatí (recordem que anteriorment ja havien incorporat la paraula *sequoia* en aquesta llengua).

**Pere:** i arbre en llatí/? ((assenyala dues pàgines)) és que és tot això i tot això ((llegint)) ela:: però arbre què és ela::e acus anustifoli (248P)

L'Àlícia, a més d'emetre oracions interrogatives confirmatòries, també formula preguntes perquè té dubtes. Aquest és el cas dels torns 81 i 83 en què pregunta com s'escriu la paraula en llatí i a continuació demana, a partir d'una interrogació (83A), que li passin el diccionari per poder-ho escriure correctament:

**Àlícia:** com s'escriu\? (81A)

**Àlícia:** a veure/? (83A)

Les sotaenunciacions que expressa l'Àlícia sovint les formula a partir d'oracions interrogatives confirmatòries, com és el cas de la intervenció del torn 90: però això ho haurem de posar molt abans no/? quan la van portar a la botiga\ *bueno* al *garden*\ (90A)

La Nita també formula un parell d'enunciats amb funció cognitiva. El més significatiu i valorat pels altres participants és el que apareix al torn 100 i que té un caràcter confirmatori: *nens/?*

Si focalitzem l'atenció en els enunciats que mostren una funció social i identitària, ens adonem que els alumnes no n'emeten gaires. En el cas del Vicenç veiem que al torn 16 s'ofereix a l'Àlicia per anar-li a buscar una goma d'esborrar: *vaig a buscar una goma/? (16V)*. Al torn 38 ((preguntant-se internament)) *què podem posar\?*) el seu enunciat té una funció més aviat identitària i correspon a una pregunta retòrica que ell es formula. Per altra banda, al torn 256, el Vicenç emet un enunciat còmic després dels afalacs que assevera el docent:

**Mestre:** *teniu molt bones idees eh nois i noies/? molt bé\ (255M)*

**Vicenç:** ((fent broma)) *[(f) és que el nivell] (256V)*

El Pere també adopta un to de comicitat a la intervenció del torn 79. El grup està buscant la paraula *sequoia* en llatí i ell s'inventa la paraula: *sequoia generalus oi?* Per altra banda, cap al final de la sessió, el Pere dona la seva opinió pel que fa al conte i afirma: *molt bé no/? (282P)*

Si parem atenció als enunciats de l'Àlicia, podem assenyalar que al torn 15 emet una pregunta retòrica: *a veure com ho podem fe::? A veure perquè no tinc goma\ a veure com ho fem ?*

## b) Adhesions

Com ja vam veure a la sessió anterior, en aquesta es produeixen força coenunciacions perquè els alumnes apunten diferents idees que van completant entre ells i d'aquesta manera van construint conjuntament un punt de vista que després incorporen al discurs del grup. Aquest procés implica que a les negociacions sovint hi ha una acceptació ràpida als punts de vista que es produeix de forma gairebé automàtica. Fins i tot els alumnes no expliciten la seva adhesió de forma verbal. A l'exemple següent veiem com el Vicenç, al torn 201, considera que els seus companys estan d'acord amb el que s'ha dit fins ara i que per tant ja podrà incorporar les idees al discurs al text sense demanar oralment aquesta adhesió.

**Vicenç:** *o també podem posar\els meus amics\ els meus altres amics/ ja són grans\ però comparats amb mi/ són baixets\ (196V)*

**Pere:** *o des de dalt de tot/- (197P)*

**Àlicia:** *comparats amb mi/ perquè estem parlant com si ho expliqués ell/ (198A)*

**Pere:** *comparats amb mi/ són més baixets\ (199P)*

**Àlicia:** *podem ficar que l'amic que es va morir/ per què es va morir\ (200A)*

**Vicenç:** *i on t'ho poso això si no m'hi cap\?* (201V)

Tornant a l'exemple anterior, és interessant veure com els alumnes utilitzen la conjunció adversativa «o» als seus enunciats però amb una funció ben diferent; la d'afegir noves idees o punts de vista a les aportades pels altres. La conjunció en aquest cas no fa una funció d'oposició o d'antítesi sinó de coenunciació.

En altres moments de la interacció el docent demana de forma expressa l'opinió dels participants i els alumnes s'hi adhereixen. Normalment aquesta petició té lloc quan hi ha hagut algun tipus de comentari, aportació o pregunta dins del procés:

**Àlicia:** *a veure\ he posat\ em van posar una etiqueta a la tija/ que ficava\ sequoia dendron:\ (114A)*

**Pere:** *la meua edat i altura\ (115P)*

**Vicenç:** *bueno\ i posava el preu i any cinquanta un- (116V)*

**Àlicia:** ((llegint)) *em van posar una etiqueta a la tija que ficava\ sequoia dendron: \ i l'altura\ (117A)*

**Mestre:** *heu posat per quin motiu: per quin motiu era el nom/? (118M)*

**Pere:** *podríem posar\ jo em pensava que era per saber dir on [hi havia ] (119P)*

**Àlicia:** *[els altres] arbres em van explicar que era per saber les característiques (120A)*

**Mestre:** molt bé \endavant endavant \ si us assembla bé/ ho podeu posar | us assembla bé a tots/? (121M)

**Vicenç i Nita:** sí\ (122V/A)

Quan els processos de negociació tenen lloc a partir de situacions sotaenunciatives en què hi ha un desacord i en què per tant s'obre una negociació potencial, sovint els participants intenten conduir la interacció cap a un espai d'entesa. Les sotaenunciacions poden donar lloc a una divergència que queda oberta, com succeeix al torn 44, perquè els falta més coneixement científic per poder contrastar les seves afirmacions amb allò que diu la ciència:

**Alícia:** doncs hauria de fer uns setanta metres/ (44A)

**Vicenç:** si però en trenta anys haurien de ser noranta\ (45V)

**Alícia:** però pot no sempre créixer igual cada any/ (46A)

**Pere:** i com ho saps? (47P)

**Vicenç:** en realitat no ho sé però pot ser perquè normalment creixen sempre igual\ (48V)

**Alícia:** no ho sé\ però tampoc veig clar que sempre creixi igual perquè les pluges i tot això- (49A)

En aquest darrer exemple no queda clar si la pregunta del Pere (i com ho saps?) la dirigeix a l'Alícia (i per tant li preguntaria: «com saps que en trenta anys ha de fer setanta metres?») o al Vicenç («com saps que en trenta anys ha de fer noranta metres?»). Sigui com sigui, ambdós responen el mateix, és a dir, que no ho saben, però afegeixen una argumentació per justificar els enunciats emesos anteriorment.

En altres casos les sotaenunciacions donen lloc a una negociació que culmina amb l'adhesió dels altres participants al punt de vista sotaenunciador. Podem veure aquest tipus de negociació al següent intercanvi:

**Pere:** sí i aquesta és la meva història\ (149P)

**Alícia:** però ho teníem que haver *ficat* al final no/? quan acabem\ (150A)

**Vicenç:** a *bueno*\ (151V)

**Pere:** si sí\ aquesta és la meva història\ ara ja tinc no sé quants anys\ (152P)

I en altres moments de la conversa, les sotaenunciacions condueixen a una entesa que es materialitza amb la concessió. Podem veure un exemple d'aquest procés entre els torns de paraula 181 i 186:

**Vicenç:** [podem posar\] tots els meus amics que estaven a l'escola/ ara ja estan morts\ (181V)

**Pere:** no\ (182P)

**Alícia:** no\ tots no\ (183A)

**Pere:** un dels meus el meu\ un pi que era el meu amic/ (184P)

**Alícia:** es va morir fa poc\ (185A)

**Pere:** i ara amb l'*altura* que tinc/ ara els meus amics els veig molt petits\ no/? (186P)

((el Vicenç continua escrivint))

En aquest cas la idea originària del Vicenç «que tots els amics havien mort» es negocia i arriben a una entesa en què és «solament el meu amic; un d'ells». S'accepta la idea «que morí solament un arbre» i el Vicenç fa la concessió que no siguin tots. Aquest espai d'entesa fa que es pugui arribar a la convergència.

### c) **Incorporacions:**

Pel que fa a les coenunciacions veiem que el procés d'entesa culmina amb un procés ràpid d'acceptació i incorporació dels punts de vista que constitueixen l'enunciat construït conjuntament per diferents participants.

Quan els alumnes han posat en comú idees a partir de coenunciacions, s'hi han adherit i posteriorment les han incorporat al text. De vegades el mestre emet una sobrenunciació que reafirma l'adhesió i la incorporació dels punts de vista exposats anteriorment pels participants. Així doncs, aquesta sobrenunciació ajuda a enfortir la validesa del pensament del grup.

**Mestre:** per quin motiu poden posar el rètol quan la porten a l'escola\? ((silenci)) per què us sembla\? (95M)  
**Pere:** per poder-ho veure i l'edat\ (96P)  
**Mestre:** poder-ho veure qui\? (97M)  
**Pere:** els jardiniers els jardiniers\ (98P)  
**Mestre:** i els:: (99M)  
**Nita:** nens/? (100N)  
**Mestre:** nens de l'escola\ no/? (101M)  
**Pere:** sí\ (102P)  
**Alicia:** [(f) molt bé Nita\] (103A)  
**Mestre:** que els nens puguin saber quin arbre és/ i aprendre\ en definitiva oi/? (104M)

En el cas de les sotaenunciacions, en la negociació de vegades no s'arriba a una entesa i per tant no hi ha cap tipus d'incorporació al discurs del grup. En aquests casos, normalment es produeix una situació de divergència que queda oberta. N'hem vist un exemple al fragment comprès entre els torns de paraula 44 i 50.

Hi ha situacions sotaenunciadores que acaben amb una més o menys ràpida adhesió als postulats de l'altre i posteriorment es produeix la incorporació dels punts de vista al discurs col·lectiu. En el cas de la transcripció que estem analitzant, aquesta situació es veu de manera clara als intercanvis que es produeixen a partir del torn 150 en què l'Àlicia afirma: però ho teníem que haver *ficat* al final no/? quan acabem. Allò que l'Àlicia considera que s'hauria d'haver escrit al final era l'enunciat següent: «i aquesta és la meva història». Als torns següents es discuteix la qüestió. Cinquanta torns després, al 214, l'Àlicia torna a recordar la idea: i com hem dit abans/ l'última frase aquesta és la meva història\, que el Pere accepta i al torn 222 el Vicenç repeteix i amplia, i demana l'acceptació per part dels companys per poder-la incorporar al text construït:

**Vicenç:** i espero:./ aquesta és la meva història\espero que t'hagi agradat\ no/? (222V)  
**Nita:** si\punt i final\/(223N)

### ***Gestió de la interacció: Funcions de gestió didàctica, cognitiva i social***

Al llarg de la interacció veiem nombrosos enunciats que emeten els participants i que tenen una funció de gestió determinada en el desenvolupament de la sessió.

#### ▪ **Funció de gestió didàctica**

El mestre, com ja vam veure a la sessió anterior, emet enunciats que tenen una clara intenció de gestionar el transcurs de la interacció. Quan hem parlat del tipus d'oracions interrogatives de la interacció, ja hem comentat que molts dels seus enunciats perseguien aquesta gestió didàctica. En l'apartat que presentem, ens referim a aquelles oracions afirmatives que també comparteixen aquest objectiu:

**Mestre:** bé nois seguirem el que estàvem fent l'altre dia/ sobre el conte que vam començar de la sequoia\ dèieu que us havíeu quedat a mitja frase/ (2M)  
 ...  
**Mestre:** podeu llegir tot el text i així el recordareu/ (6M)  
 ...  
**Mestre:** si voleu podeu anar-hi\ aneu pensant els altres/ aneu aneu (17M)  
 ...  
**Mestre:** com vulgueu\ parreu-ho i decidiu on ho voleu posar\ (91M)  
 ...  
**Mestre:** molt bé\ endavant endavant\ si us assembla bé/ ho podeu posar (121M)

A les intervencions que acabem de veure el mestre expressa clàusules que impliquen una ordre però que estan formulades com una acció possible, com una invitació. Utilitza formes de cortesia com ara «podeu»,

«si voleu», o «si us sembla» perquè els alumnes realitzin una acció concreta per tal de fer avançar la interacció.

Pel que fa als alumnes, el Vicenç emet pocs enunciats que impliquin una voluntat de fer avançar la conversa o d'orientar-la. Ara bé, quan ell assumeix la redacció del conte apareix alguna intervenció d'aquest tipus:

**Vicenç:** i on t'ho poso això si no m'hi cap\? (201V)

...

**Vicenç:** i aquest asterisc serà el quatre\ oi/? (205V)

El Pere emet pocs enunciats que mostrin una funció de gestió didàctica. Precisament la conversa s'inicia amb una oració d'aquest tipus: ens havíem quedat a mitja frase l'altre dia\ (1P). Quan el Vicenç assumeix el paper del participant que pren nota de tot allò que el grup va dient, demana ajut als altres participants. En aquest sentit, el Pere l'ajuda donant-li idees de com solucionar qüestions de redacció:

**Pere:** o li poses un asterisc/ i posa-ho al darrere\ (203P)

...

**Pere:** el que passa és que no t'hi cabrà\: posa un asterisc/ i posa-ho al darrere\ aquí\ (207P)

En aquesta sessió torna a aparèixer la inquietud de saber si el text després el passaran a net. El Pere s'hi refereix en els següents termes:

**Pere:** ho passarem a net oi després/? (262P)

L'Àlicia mostra enunciats que ajuden a gestionar la conversa. En certs casos explicita allò que ha fet o que farà a continuació:

**Àlicia:** a veure\ he posat\ em van posar una etiqueta a la tija/ que ficava\ sequoia dendron: (114A)

...

**Àlicia:** llegeixo\ diari d'una sequoia\ (249A)

En altres casos, quan ja no és l'encarregada de prendre nota dels acords del grup, ajuda el Vicenç en la seva tasca:

**Àlicia:** ((senyala el full)) mira *fica*-ho aquí \com jo\ *fica*-ho a dalt\ (202A)

Al torn 214, quan ja estan a punt de redactar el final del conte, l'Àlicia recull la idea que havia enunciat en torns anteriors i inicia el tancament del conte: i com hem dit abans/ l'última frase aquesta és la meva història\ (214A)

#### ▪ Funció de gestió cognitiva

En aquest àmbit, el mestre, com ja hem apuntat quan hem parlat del tipus de preguntes i la seva finalitat en el discurs, emet enunciats interrogatius que tenen la finalitat cognitiva de plantejar i replantejar qüestions o de distanciar-se del punt de vista formulat pels alumnes. Pel que fa a les proposicions assertives, sovint aquestes són sobrenunciacions perquè esdevenen enunciats que depassen el punt de vista dels participants:

**Mestre:** molt bé presentació nus i desenllaç\ (57M)

...

**Mestre:** perquè és retrospectiva (285M)

Dels alumnes, el Vicenç i l'Àlicia són els participants que emeten més enunciats amb una clara funció de gestió cognitiva. El Vicenç destaca enunciats que s'havien emès anteriorment: és veritat perquè vam dir de posar *lo* de la branca seca\ (10V). En altres moments dona idees i exposa i argumenta els seus punts de vista:

**Vicenç:** podem buscar al diccionari el nom de la sequoia i ens el posarà el nom en llatí de la sequoia/ i en el conte/ posar em van posar una etiqueta que posava\: ((fa gestos amb el braç que indiquen qualsevol nom) (68V)

...  
**Vicenç:** ((escrivint)) s'haurà mort\ perquè la seva espècie/ no viu tants anys com la meua (210V)

...  
**Vicenç:** perquè va endavant i enrere\ (284V)

Al torn 139, el Pere inicia el tema de l'aliment de les plantes i al torn següent el Vicenç expressa la idea en termes científics: la *sàvia*\ (140V).

Pel que fa a l'Àlícia, en força moments de la interacció emet coenunciacions que fan progressar el text pel que fa als aspectes cognitius. De vegades proposa quines idees integraria i quines no:

**Àlícia:** també podem posar\ ficar alguna cosa de la tija\ (137A)

...  
**Àlícia:** però si *fiquem* després més història/ *lo* que expliquem aquí també és història/ (155A)

...  
**Àlícia:** o ja està seca o no me la notava (13A)

Al llarg de la interacció l'Àlícia també relata què està fent: és que he buscat un sinònim d'arbre perquè ho hem *ficat* moltes vegades (235A). En altres ocasions respon la pregunta del mestre sobre quin és el procés que cal seguir quan ja s'ha acabat de pensar el conte: llegir-nos-el i revisar\ (246A).

En el cas del Pere, veiem que en força casos exposa el seu punt de vista a partir, sobretot, de coenunciacions: ells em van dir que era normal que se'm sequés o que era normal quan ja tenia molts anys\ (23P). En altres ocasions argumenta el perquè dels seus enunciat: si perquè si van a buscar arbres i troben una sequoia/ (105P).

#### ▪ **Funció de gestió social i identitària**

En aquesta sessió, els participants que més enunciats emeten amb funció de gestió social o identitària són el Vicenç i el mestre. En el cas del docent, un dels objectius que persegueix és l'acceptació d'idees o punts de vista dels participants. Al torn 163 el mestre utilitza el sintagma «per exemple» com a sinònim de l'expressió «aquesta podria ser una bona idea»:

**Àlícia:** o podríem fer que el que em queia millor el van arrencar d'un jardí antic\ (162A)

**Mestre:** per exemple\ el que li va passar a un amic meu\ per exemple\ molt bé\ (163M)

En altres moments de la conversa l'acceptació del punt de vista el formula a partir d'expressions com: podria ser/ (250M).

Els enunciats emesos pel mestre, com ja vam comentar a l'anterior sessió, també tenen la finalitat d'esperonar els alumnes. Són nombrosos els enunciats que persegueixen aquesta finalitat. En destaquem els següents:

**Mestre:** molt bé\ ara penseu com ho podeu redactar això\ (106M)

...  
**Mestre:** teniu molt bones idees eh nois i noies/? molt bé\ (255M)

...  
**Mestre:** bones idees teniu/ molt bé\ (165M)

En aquest darrer enunciat podem veure que el mestre fa una tematització en què el sintagma «bones idees» que formava part del rema ara passa a ser el tema de l'oració. Aquest recurs lingüístic emfatitza la importància d'aquest sintagma i per tant indica que allò que remarca el mestre és el valor de tenir bones idees.

El Vicenç torna a emetre enunciats que apel·len al sentit de l'humor. Ho podem veure al torn 109: un DNI no/? (109V). En aquest cas el Vicenç fa un símil entre el rètol que indica les característiques de l'arbre i el

Document Nacional d'Identitat dels ciutadans. De fet, l'enunciat també té un caràcter cognitiu, si tenim en compte que hi fa una comparació.

Al torn 187 el Vicenç emet un enunciat en què demana a la resta de companys si l'oració acaba en punt i final o a seguit. El Pere afirma que ha de ser seguit i el Vicenç amb un to de comicitat i una rialla respon: *bueno*\ punt i a part perquè estic al final de la pàgina\ (189V).

En el cas del Pere, veiem que també utilitza la comicitat com a element social i identitari. Al torn 69 fa broma i, després que el Vicenç proposi buscar el nom de la sequoia en llatí, ell se l'inventa: *sequois cerc* (69P)

En altres moments de la interacció expressa la seva opinió:

**Pere:** que bé està aquí el nom en llatí\ (84P)

...

**Pere:** *bueno*\ però a lo millor tu pots estar la mar de feliç/ (272P)

Pel que fa a l'Àlícia, hi ha situacions de la conversa en què també dona la seva opinió:

**Àlícia:** a mi m'agrada\ però hi ha algun moment/ que costa entendre què diu\ (283A)

...

**Àlícia:** no ho sé\ però tampoc veig clar que sempre creixi igual perquè les pluges i tot això- (49A)

En algun cas l'Àlícia també mostra el seu sentit de l'humor. Ho podem veure a l'intercanvi següent que es produeix entre ella i el Vicenç. Val a dir que a l'inici de la redacció havien acordat que farien un diari en què la sequoia expliqués la seva història, però al torn 216 el Vicenç fa com si la sequoia es dirigís al diari i interaccionés amb ell. Al torn següent l'Àlícia en fa broma:

**Vicenç:** no\ ((el Vicenç para d'escriure)) i:: ((fa el gest d'escriure a l'aire i amb to de broma)) estimat diari\ (216V)

**Àlícia:** ((rient)) no\ o sigui si és el diari d'una sequoia:./ (217A)

#### ***D) A TALL DE CONCLUSIÓ***

En aquesta segona sessió del text narratiu hem vist com els diferents participants han assumit els papers enunciatius de coenunciador, sobrenunciador i sotaenunciador. Els alumnes han construït un conte en què han tingut l'oportunitat d'emetre enunciats que expressessin les seves idees sobre l'argument del text. Aquest fet ha propiciat que els participants hagin pogut emetre, sobretot, coenunciacions.

En el moment en què els discents han discrepat del punt de vista dels companys han aparegut les sotaenunciacions que han donat lloc a situacions de negociació dels punts de vista dels alumnes. En alguns casos les sotaenunciacions han mostrat una divergència que ha quedat oberta. En altres casos, però, després de la negociació dels punts de vista s'ha arribat a un espai d'entesa en què algun dels alumnes ha fet concessions respecte del seu punt de vista, mentre que en altres casos el que s'ha produït ha estat una adhesió immediata o pràcticament immediata als postulats emesos per altres companys.

Val a dir que en cap moment de la conversa s'han produït situacions de tensió i no ha calgut la participació del docent com a mediador en les situacions de negociació entre els alumnes.

Pel que fa al paper enunciatiu de sobrenunciador, el mestre continua sent el participant que més vegades l'assumeix, tot i que en algun moment també ho fa el Vicenç. El mestre, per l'estatus que el determina, és el participant que ratifica, reformula i qui depassa el punt de vista dels altres. La posició que ocupa és reconeguda per part de la resta de participants.

## 4.6. Grup 3. Text narratiu

### 4.6.1. Grup 3. Text narratiu. Sessió 1. Inici del conte

#### A) *CONTEXT DE LA SESSIÓ D'AULA*

A continuació passem a analitzar la primera sessió de conte científic dels alumnes del tercer grup, que té com a objectiu principal l'inici de la redacció del conte de ciència. Recordem que els integrants d'aquest petit grup són el Raül, el Xevi, l'Ànnia i la Joana. Val a dir, però, que al torn 176 el Xevi ha de marxar al metge i per tant no torna a participar fins a la segona sessió del text narratiu.

L'estructura d'aquesta sessió es desenvolupa tenint en compte la següent estructura:

- a) El mestre recorda que es tracta de fer una pluja d'idees per tal de veure quin tema serà l'eix de l'argument del seu conte.
- b) El grup inicia la pluja d'idees pel que fa al tema del conte. Aquesta pluja la recullen en una llista.
- c) Els participants donen arguments que justifiquen la tria personal dels diferents temes. Pensen en comú, en petit grup, com poden seleccionar els temes que més poden interessar als destinataris de la història.
- d) Els alumnes fan un recorregut per quatre temes per tal de decidir si els trien o no: els animals, els vaixells i vehicles, la vegetació marina i les illes artificials.
- e) Finalment el grup decideix quin tipus de procediment utilitza per triar el tema del conte i fan la votació.
- f) El grup tria el tema: «Com es va formar el mar?»
- g) Els alumnes discuteixen sobre les idees prèvies i creences que tenen sobre el tema: Com es va formar el mar? Per què l'aigua és salada? Què va existir primer, el mar o els éssers vius?
- h) Els participants discuteixen sobre el narrador de la història (veu narrativa) i sobre l'espai de la narració.
- i) Es torna a discutir al voltant de la pregunta «Per què l'aigua del mar és salada?» i sobre la salinitat de l'aigua del mar i del nivell del mar.
- j) S'inicia la redacció del conte.
- k) Es tanca la interacció.

La sessió es desenvolupa seguint els següents episodis:

- Primer episodi: Inici de la tasca
- Segon episodi: Tria del tema del conte
- Tercer episodi: Inici de la redacció del conte
- Quart episodi: Tancament de la sessió

La gravació es va dur a terme el 14 de desembre de 2009 i la durada és de cinquanta-quatre minuts i quinze segons.



**B) ESQUEMA DE LA SESSIÓ**

Al següent quadre s'especifica quin és l'esquema de la sessió tenint en compte els episodis, els segments d'interactivitat, l'acció que té lloc en cada segment, el tema, així com la constel·lació de participants i com estan situats els participants a l'espai.

Primer episodi Inici de la tasca									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
0'00''	Primer SIAD	Explicació de la tasca que duran a terme	La pluja d'idees La llista com a tècnica de recollida dels temes que van sorgint al grup	Raül, Xevi, Joana, Ànnia i mestre	<table border="1"> <tr> <td>Raül</td> <td>Ànnia</td> </tr> <tr> <td>Joana</td> <td>Xevi</td> </tr> </table> Mestre	Raül	Ànnia	Joana	Xevi
Raül	Ànnia								
Joana	Xevi								

Segon episodi Tria del tema del conte									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
2'33''	Primer SIAD	Pluja d'idees sobre els temes que volen treballar	Els peixos tropicals	Raül, Xevi, Joana, Ànnia i mestre	<table border="1"> <tr> <td>Raül</td> <td>Ànnia</td> </tr> <tr> <td>Joana</td> <td>Xevi</td> </tr> </table> Mestre	Raül	Ànnia	Joana	Xevi
Raül	Ànnia								
Joana	Xevi								
13'10''	Segon SIAD	Expressió dels arguments que justifiquen la tria del tema	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Què «expulsen» els volcans marins?</li> <li>- Què és interessant en les meduses?</li> <li>- La protecció que realitzen les anemones</li> <li>- Les illes artificials</li> <li>.....</li> <li>- Distinció entre tema i centre d'interès</li> <li>- Què significa que un conte tingui «ganxo»?</li> <li>- La importància dels destinataris</li> </ul>	Raül, Joana, Ànnia i mestre	<table border="1"> <tr> <td>Raül</td> <td>Ànnia</td> </tr> <tr> <td>Joana</td> <td>Xevi</td> </tr> </table>	Raül	Ànnia	Joana	Xevi
Raül	Ànnia								
Joana	Xevi								
32'50''	Tercer SIAD	Tria del conte	Com s'escull una opció: les votacions		<table border="1"> <tr> <td>Raül</td> <td>Ànnia</td> </tr> <tr> <td>Joana</td> <td>Xevi</td> </tr> </table> Mestre	Raül	Ànnia	Joana	Xevi
Raül	Ànnia								
Joana	Xevi								

Tercer episodi Inici de la redacció del conte									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
38'20''	Primer SIAD	Explicitació de les accions que tenim en compte abans de començar a escriure un conte	El procés de redacció d'un conte. La realitat i la fantasia als contes de ciència.						
39'02''	Segon SIAD	Discussió del contingut del conte	Què va existir primer, el mar o els éssers vius?		<table border="1"> <tr> <td>Raül</td> <td>Ànnia</td> </tr> <tr> <td>Joana</td> <td>Xevi</td> </tr> </table> Mestre	Raül	Ànnia	Joana	Xevi
Raül	Ànnia								
Joana	Xevi								
43'13''	Tercer SIAD	Discussió sobre quina serà la veu narrativa del conte	Què és millor per aquesta narració la veu en primera o tercera persona?	Raül, Joana, Ànnia i mestre					
43'55''	Quart SIAD	Determinació de l'espai de la narració	On se situa el conte?	Raül, Joana, Ànnia i mestre					

Tercer episodi Inici de la redacció del conte									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
44'06''	Cinquè SIAD	Discussió cognitiva: per què l'aigua del mar és salada?	Contrast entre relat lògic i relat mitològic Origen i procedència de l'aigua dolça i la salada?	Raül, Joana, Ànnia i mestre	<table border="1"> <tr> <td>Raül</td> <td>Ànnia</td> </tr> <tr> <td>Joana</td> <td></td> </tr> </table> Mestre	Raül	Ànnia	Joana	
Raül	Ànnia								
Joana									
48'34''	Sisè SIAD	Discussió relativa al nivell de l'aigua del mar i de la salinitat	El nivell del mar ha pujat o no? Què és interessant en les meduses?						
49'22''	Setè SIAD	Inici de la redacció del conte	La importància de l'ordre en les idees. Plantejament: el protagonista és a dins del procés que narren o no?						

Quart episodi Tancament de la sessió									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
54'03'' -54'15	Primer SIAD	Tancament de la sessió i reflexió sobre alguns dels processos que els alumnes han fet	La importància i dificultat del procés d'ordenar les idees del conte que volem construir, de no entrar en contradiccions. La necessitat de reflexionar i donar temps per a fer la redacció		<table border="1"> <tr> <td>Raül</td> <td>Ànnia</td> </tr> <tr> <td>Joana</td> <td></td> </tr> </table> Mestre	Raül	Ànnia	Joana	
Raül	Ànnia								
Joana									

### C) ANÀLISI DE LA SESSIÓ

En aquesta sessió els alumnes inicien l'escriptura del conte de ciència que després revisaran amb la resta dels seus companys d'aula.

La sessió que comencem ara a analitzar és posterior a la de gran grup en què s'han llegit i contrastat les característiques de dos contes de ciència. A partir d'aquí els petits grups, al llarg de dues sessions de treball, n'han d'elaborar un.

En la interacció que analitzem el mestre és a l'aula on s'està duent la gravació, tot i que al segon segment d'interactivitat del segon episodi el docent surt de l'aula amb el propòsit que els alumnes puguin treballar de manera autònoma.

Com hem vist també a les altres sessions de petit grup, a la primera exposa quin és l'objectiu de la tasca que ara inicien, tot i que ja ho havia començat a apuntar a la sessió anterior de gran grup. A partir d'aquest moment, les intervencions del docent es basen, sobretot, a fer puntualitzacions, reformulacions o constatacions d'allò que va succeint a la conversa.

Al primer episodi els alumne fan preguntes sobre quin ha de ser el tema central del conte. A partir del segon els discents pensen i expliciten temes que poden esdevenir l'eix del conte que entre tots construiran. En aquest episodi ells també comenten experiències personals sobre els temes que van sorgint. El docent

insisteix en la necessitat de fer una pluja inicial d'idees per després poder triar el que pugui resultar més interessant pels destinataris. Es fa incidència en què els diversos elements naturals que constitueixen el mar interaccionen entre ells i també amb el mar i que aquestes interaccions poden esdevenir idees per al conte. A partir d'aquí comencen a analitzar-los. Els participants donen arguments sobre la importància i possibilitats narratives de cada tema. En aquest punt és interessant comentar que el Raül manifesta que està en inferioritat de condicions respecte de les nenes pel que fa a les votacions que posteriorment es duran a terme. Això és així perquè hi ha temes amb els que ell i el Xevi estan d'acord però que en aquesta sessió, precisament perquè no hi és el Xevi, «ell sempre sortirà perdent».

Posteriorment a aquesta conversa, el mestre surt de l'aula i s'estableix una conversa interessant entre els alumnes sobre com triar bé un tema. El Raül apel·la la idea, apuntada anteriorment pel docent, que cal seleccionar aquells temes que creguin que poden tenir «ganxo» pels lectors. L'Ànnia pregunta què vol dir «tenir ganxo» i el Raül li ho explica; a continuació la Joana li posa un exemple molt gràfic. L'Ànnia ho acaba entenent. A partir d'aquest punt els tres alumnes repassen el possible interès que poden despertar diversos temes: els animals, els vehicles, la vegetació i les illes. Després d'aquest procés s'inicia la tria del tema del conte.

Veiem que els participants d'aquest tercer grup dediquen gran part de la sessió a qüestions de gestió i metodologia de la redacció del conte i no hi ha cap discent que manifesti ganes de deixar aquests aspectes en un segon pla. Molt sovint són els propis alumnes que hi retornen.

A partir del tercer episodi s'inicia la redacció del text. Els participants parteixen del fet que en un tipus de conte com el que estan a punt de construir hi ha una part científica i una altra més imaginativa i que ambdues les han de combinar i tenir en compte. Posteriorment tornen a discutir sobre les bases científiques del tema triat: Com es va formar el mar? Al tercer i quart segments d'aquest episodi central, els alumnes posen sobre la taula aspectes més relacionats amb qüestions textuais com ara la veu narrativa i l'escenari de la història. Al cinquè SIAD tornen sobre la qüestió cognitiva de l'explicació de la salinitat de l'aigua del mar. Això és així perquè en segments anteriors els alumnes ja no havien arribat a un consens sobre aquesta qüestió; és un repte que els ha quedat obert i que necessitaran el contrast amb el saber científic per poder-ho resoldre.

No és fins al darrer segment d'interactivitat del tercer episodi que s'inicia la redacció del conte. En primer lloc es consensua quina és la posició del protagonista (la gota d'aigua) en el context de la història i el mestre, a l'inici del quart episodi, inicia ja el tancament de la sessió. En aquest moment explicita la importància i dificultat del procés que estan fent de planificació i els anima a continuar perquè «això els passa a totes les persones que volen escriure, eh? no solament a vosaltres». Posteriorment els recorda que pel proper dia han de portar la informació cognitiva necessària per poder redactar el conte i tanca la sessió.

### **C.1. DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA**

#### ***Marc d'interacció:***

En aquesta sessió del text narratiu trobem que gairebé tots els segments d'interactivitat són SIADs. Ara bé, en molts d'ells la presència del mestre és escassa i, com hem dit anteriorment, deixa espais perquè els alumnes puguin interaccionar. De vegades les intervencions del mestre es produeixen precisament quan els

alumnes estan en un punt de transició o de possible acord; així doncs, els enunciats de l'adult no permeten veure com haurien resolt les negociacions els alumnes sense la presència del mestre:

**Ànnia:** ja però i què pots dir i què pots dir de les meduses\ (189A)  
**Joana:** ((amb to enfadada)) estem dos contra un | a veure Raül/ (190J)  
**Raül:** però si estigués el Xevi hauria votat les meduses\ | perquè ell va votar les meduses\ (191R)  
**Joana:** es igual però ara ara és dos contra un (192J)  
**Mestre:** seria important/ | per assentar ja i delimitar el tema/ es- (193M)

Pel que fa a la participació dels alumnes, veiem que el Raül, la Joana i l'Àlícia es mostren molt actius al llarg de tota la interacció. En el cas de les aportacions del Xevi al primer episodi i part del segon, durant els segments en què hi era, han estat molt escasses i l'objectiu és constatar o reafirmar allò que els altres apunten o que diuen:

**Raül:** jo que sé/ | com si vols fer d'una: barca que s'enfonsa allà/ (15R)  
**Xevi:** d'una sèpia (16X)  
 ...  
**Joana:** la meva cosina fa segon/ de: batxillerat/ no\ ((pensa)) | si | de batxillerat/ i està fent el tema de les meduses i té un totxo així | ((posa les mans en paral·lel volent demostrar el gruix del treball de la seva cosina)) tot ple d'informació de les meduses\ (43J)  
**Raül:** a sí/? (44R)  
**Xevi:** [(f) *ala*] (45X)

Pel que fa a la selecció dels torns de paraula, val a dir que es produeixen força heteroseleccions perquè els participants en aquest tipus de text, a diferència del text científic, sovint busquen l'opinió dels altres per poder iniciar el procés de negociació dels punts de vista:

**Joana:** un dofí o: | no sé | | tu Ànnia què vols/ [(f) que no sigui rotllo?] ((silenci)) | | tu què vols Xevi/? (63J)  
 ...  
**Raül:** ((demana a la Joana si ella també ja ho té pensat)) Joana: (379R)  
**Ànnia:** Joana: (380A)

El docent continua sent el participant que expressa més heteroseleccions de torns de paraula. A l'inici de la sessió ja demana el parer del Xevi perquè sap que és l'alumne que es mostra més insegur, tot i que al torn següent l'Ànnia s'avança al Xevi:

**Mestre:** [...] tu Xevi què quin tema t'interessaria? perquè a nosaltres ens ha d'interessar | si no us interessa | difícilment podem fer que l'interessi a una altra persona\ (20M)

En altres moments la cessió que el docent fa del torn de paraula a un alumne en concret és per obrir els punts de vista i arguments:

**Raül:** sí perquè: | em va passar una cosa amb una medusa (37R)  
**Mestre:** què et va passar/? (38M)  
 ...  
**Mestre:** i: entre tots discutirem quines coses s'entenen quines no quines tenen interès quines el vocabulari les expressions l'extensió si les vostres descripcions ajuden a que s'imaginin el lloc on es produeix l'acció vinga pensem-hi ((silenci)) i aquesta vegada farem direu m'agradaria fer un conte que anés de:  
 ((els alumnes pensen)) ho tens Raül/ més o menys/? (374M)  
**Raül:** sí | més o menys sí\ (375R)  
**Mestre:** i tu Ànnia/? (376M)

Entre els alumnes també es donen situacions en què un participant en selecciona un altre perquè intervingui a la conversa. Trobem uns quants exemples als segments en què els alumnes trien un tema o el voten perquè cal l'opinió de tots els interlocutors:

**Joana:** un dofí o: | no sé | | tu Ànnia què vols/ [(f) que no sigui rotllo?] ((silenci)) | | tu què vols Xevi/? (63J)  
 ...  
**Raül:** Ànnia va\ (458R)

...  
**Raül:** va vota Joana\ (465R)

...  
**Joana:** ((intentant mirar la llista que han escrit)) Raül/? ((dirigint-se al Raül)): tu ho veus clar/? (437J)

Els alumnes també expressen de manera espontània les seves opinions a partir d'autoseleccions de tornos de paraula i emfatitzen el seu posicionament a partir del pronom en primera persona:

**Joana:** és que jo he vist a la tele que: espècies que s'il·luminen i coses així que: | són [raríssimes] (111J)

...  
**Ànnia-** jo els animals no els vull fer\ | no els vull fer\ (261A)

...  
**Joana:** jo? no jo no: jo l'última | | és que: no sé si: té a veure que tractés de com arriba l'aigua al mar | *bueno* com com com es forma el mar\ (381J)

...  
**Ànnia-** *vale* | | a mi a mi a mi | a: mi m'agrada [la brutícia\] (230A)

...  
**Raül:** [jo crec diria que és un d'animal] (351R)

...  
**Ànnia:** jo ja les tinc\ (448A)

**Joana:** ja ja estic (449J)

### ***Llengua d'ús***

En aquesta primera sessió del text narratiu, tal i com hem vist en les altres sessions, els alumnes continuen fent interferències amb la llengua castellana. Persisteix l'ús dels modalitzadors castellans *bueno*, *vale* i *pues*.

Per altra banda, el Xevi al torn 45 emet una exclamació típicament castellana: **Xevi:** [(f) *ala*]

La Joana és l'alumna que al llarg de gairebé tota la interacció pren nota de les aportacions dels companys i és per això que comenta si afegeix o no algunes de les idees dels altres. Hi ha moments en què assenyala que prescindeix d'algunes de les idees que s'han dit i fa servir el verb *tachar* en lloc de *ratllar*. Val a dir, però, que el Raül també fa aquesta interferència amb el castellà:

**Joana:** no | ho *taxto* | ((ratlla)) les meduses són interessants/? (185J)

...  
**Raül:** ((agafa el full)) aquest el *tatxem*\ dos contra un aquest el *tatxem*\ i em van fent dos contra un i llavors no puc- (222R)

Hi ha altres interferències amb el castellà que apareixen en aquesta sessió. Podem destacar les expressions següents:

**Ànnia-** *llavorens* podem posar una cosa bona/ i una altra de dolenta/ (300A)

...  
**Ànnia:** [no a *lo millor*] (221A)

...  
**Raül:** *da igual*\ (427R)

...  
**Joana:** ah ja *ho pillo*\ | (507J)

...  
**Ànnia:** *jolin*: (706A)

...  
**Raül:** i *algu*: per posar a sota\ (406R)

Els alumnes també presenten dificultats pel que fa a les formes verbals, com podem veure als següents enunciats:

**Raül:** però és que jo sóc només un nen per triar tema les nenes *s'apoiem* i llavors diuen dos contra un [no] (220R)

...

**Raül:** [mira mira mireu tinc jo jo però ((fent broma)) pa] pa pa pa:reu\ | primer *tinc que ficar* | deu temes\ | quan tinguem els deu [temes/] (232R)

...

**Ànnia:** *hi han barcos* que amb les xarxes embruten molt | eh/? (295A)

Els substantius també són susceptibles a patir interferències amb els castellà. En tenim exemples als següents enunciat:

**Ànnia:** hi ha [barcos] (293A)

...

**Raül:** són els *moluscos* (242R)

**Joana:** però | els *moluscos* no es diu/ en català\ | | eh: *bueno*: | el set/ (243J)

En aquest darrer intercanvi la Joana fa una reparació a l'enunciat del Raül pel que fa, precisament, a l'ús inadequat d'aquest substantiu.

A torn 679 l'Ànnia fa un canvi de codi enllaçant amb l'enunciat que el Raül emet al torn anterior:

**Raül:** [BUENO és que no sé-] | *bueno* ja m'inventaré el nom un núvol\ que es deia/ Big Bang/ va caure/ de: va caure una gota en el país de:: (678R)

**Ànnia:** ((molt fluixet)) [(f) *de las maravillas*] (679A)

### Organització del discurs

Al següent quadre es mostren els aspectes organitzatius més importants d'aquesta sessió com ara qui i com obre i tanca els diferents segments.

Episodi	Segments d'interactivitat	Obertura/tancament (Participants)	
Primer episodi	Primer SIAD	Obertura	<b>Mestre:</b> el que es tracta en aquesta estona\   és   que:   del tema que: hem quedat/ (1M) (gestió didàctica: inicia l'explicació de la tasca)
		Tancament	<b>Mestre:</b> [...vinga va     tu Xevi què quin tema t'interessaria? \ perquè a nosaltres ens ha d'interessar   si no us interessa   difícilment podem fer que l'interessi a una altra persona\ (20M) (gestió didàctica: heteroselecció per fomentar la participació)
Segon episodi	Primer SIAD	Obertura	<b>Ànnia:</b> podríem fer de no tirar brutícia al mar/? (21A) (gestió cognitiva: proposta de tema)
		Tancament	<b>Ànnia:</b> un últim/? últim/ (171A) (gestió didàctica: tancament de la proposta de temes)
	Segon SIAD	Obertura	<b>Mestre:</b> pensem pensem QUINA HISTÒRIA PODRIA SORTIR de cadascú d'aquests temes/   d'acord/? (172M) (gestió didàctica)
		Tancament	<b>Raül:</b> [jo he posat] el tema de les illes artificials\ perquè me'n recordo del programa d'afers exteriors   perquè sinó hauria- (433R) (gestió cognitiva i identitària)
	Tercer SIAD	Obertura	<b>Ànnia:</b> jo em quedo amb aquestes tres   aquestes tres   els altres els <i>tatxaria</i> \ aquestes totes les <i>tatxaria</i> \ (434A) (gestió didàctica i identitària)
		Tancament	<b>Raül:</b> com es va formar el mar\ (492R) (gestió cognitiva)
Tercer episodi	Primer SIAD	Obertura	<b>Joana:</b> i ara hem de pensar com podem fer el conte\ (493J) (gestió didàctica)
		Tancament	<b>Ànnia:</b> si\ (516A) (gestió cognitiva i didàctica)
	Segon SIAD	Obertura	<b>Joana:</b> però és diferent com es va formar el mar/ i com es va formar el mar salat\ no/? (517J) (gestió cognitiva)
		Tancament	<b>Joana:</b> com es va formar és el mateix\ (562J) (gestió cognitiva)
	Tercer SIAD	Obertura	<b>Raül:</b> i qui ho explica\? (563R) (gestió cognitiva)
		Tancament	<b>Ànnia:</b> NO una gota d'aigua no\   una goteta una goteta no:: salada:\ (574A) (gestió cognitiva)
	Quart SIAD	Obertura	<b>Mestre:</b> bé   podríem podríem fer una proposta d'inici del conte/ encara que no sapiguem com ni quan es va formar/? (575M) (gestió didàctica)

Episodi	Segments d'interactivitat	Obertura/tancament (Participants)	
Tercer episodi	Cinquè SIAD	Tancament	<b>Raül:</b> podria caure del cel\ podria estar dins del mar   podria estar a punt de caure al mar.\ (587R) (gestió cognitiva)
		Obertura	<b>Mestre:</b> per què penses que és salada l'aigua/? (588M) (gestió cognitiva)
	Sisè SIAD	Tancament	<b>Raül:</b> milions   per això ho dic i llavors clar \   tu quan et banyes/ si et banyes molts cops en un any AI en un dia o en un any/cada cop et quedes amb menys aigua aquí salada   i cada cop l'aigua del mar va baixant   encara que no es vegi/ va baixant U:NA mica\ (633R) (gestió cognitiva)
		Obertura	<b>Mestre:</b> tu creus que baixa el nivell del mar? (634M) (gestió cognitiva)
	Setè SIAD	Tancament	<b>Raül:</b> bueno si però no és un conte d'aquells- (666R) (gestió cognitiva)
		Obertura	<b>Ànnia:</b> jo ja sé com puc començar-lo   i després d'això/ tinc que buscar la informació\     do:ncs hi havia una vegada/ una gota que va caure del cel\ i va anar a parar al mar i es va convertir en aigua salada\ (667A) (gestió cognitiva)
	Primer SIAD	Tancament	<b>Joana:</b> ((l'Ànnia fa cares estranyes perquè té problemes d'espai)) és igual Ànnia posaho per sobre\ (737J) (gestió didàctica)
		Obertura	<b>Mestre:</b> ho deixem així/ veieu veieu el tema? que els tres heu intentat fer un inici/ i tots tres heu tingut alguna dificultat\ ho veieu/? (738M) (gestió didàctica)
Quart episodi	Primer SIAD	Tancament	<b>Mestre:</b> vale/? i pensem-hi en com iniciar com podem iniciar el conte\ vale/? a partir del que heu vist avui/ què us passa a vosaltres/ i que els passa als companys\ som-hi/? (744M) (gestió didàctica)

## C.2. DIMENSIÓ ENUNCIATIVA

### Posicionament enunciatiu:

En aquest apartat ens fixem en els posicionaments que els diferents participants de la interacció adopten al llarg de la conversa respecte del discurs dels altres.

Pel que fa als papers enunciatius concrets que els participants assumeixen al llarg de la interacció, podem veure moltes *coenunciacions*. Al quadre de colors que apareix més endavant hi figura solament una petita mostra d'algunes de les més representatives.

Com ja succeïa a la sessió anterior, en aquesta són nombroses les coenunciacions que tenen lloc perquè els alumnes aporten idees i punts de vista per anar construint el conte.

Ara bé, és interessant assenyalar que hi ha molts segments d'interactivitat en què els discents parlen i discuteixen sobre aspectes didàctics (com fer la llista dels temes que van sortint, com triar-los, com començar la història, etc.) En altres moments els alumnes també plantegen preguntes perquè quan trien el tema pel conte hi ha implícits uns sabers que cal que surtin a la història i ells, com veurem més endavant, en tenen dubtes. En altres segments, i des de la postura de coenunciadors, es qüestionen i debaten elements cognitius que fan referència a la coherència textual del conte que estan construint.

En l'àmbit cognitiu apareixen coenunciacions que aporten punts de vista que ajuden a la construcció de sabers relacionats amb l'àmbit metodològic. Al segment que transcrivim a continuació el Raül inicia la intervenció i mostra un d'aquests aspectes organitzatius: *com poden fer la tria del tema*. A la conversa apareix un dubte que planteja l'Ànnia i que, entre tots, intenten resoldre:

**Raül:** [mira mira mireu tinc jo jo però ((fent broma)) pa] pa pa pa:reu\ | primer *tinc que ficar* | deu temes\ | quan tinguem els deu [temes/] (232R)

**Joana:**[va:le] (233J)

**Raül:** ja n'elegim un\ | però tenim que dir | la brutícia/ quins ganxos té?\ | i els submarinistes/ | quins no ganxos té/? (234R)

**Joana:** no ganxos, me'n recordo del (xxx) | *bueno*\ | [em:] (235J)  
**Ànnia:** [però] amb què ha volgut amb què ha volgut dir els ganxos\? (236A)  
**Raül:** que que que | quina cosa podem explicar i | què està bé d'aquest tema\ (237R)  
**Ànnia:**AH [vale\] (238A)  
**Joana:** [saps/?] per exemple | els animals de roca\ | | són brillants/((riures)) | és que (239J)  
**Raül:** són [brillants/] (240R)  
**Joana:** [no és que] (241J)  
**Raül:** són els *moluscos*/ (242R)  
**Joana:** però | els *moluscos* no es diu/ en català\ | | eh: *bueno*: | el set/ (243J)  
**Raül:** podríem *ficar*/: (244R)

Al llarg de la sessió apareix una estructura coenunciadora concreta que es va repetint. Quan els alumnes trien el tema del conte, per exemple, intenten donar arguments que convencin els altres de l'interès o no del tema. Aquesta estructura es pot veure de forma clara, sobretot, en quatre moments concrets: quan descarten que el tema sigui sobre animals, quan parlen sobre els temes del mar i els vaixells, el mar i la vegetació i la construcció de les illes artificials. En aquestes situacions de coenunciació, els alumnes se situen en un mateix nivell de la interacció i l'expressió dels seus punts de vista ajuda a poder construir un discurs entre tots. Això no significa que els coenunciadors estiguin, d'entrada, d'acord amb l'enunciat anterior, sinó que més aviat es revela un acord entre els locutors fent d'aquest enunciat construït un discurs comú. En veiem exemples al següent fragment, en què els interlocutors comencen exposant els seus punts de vista amb coenunciacions i al torn 592, el Raül des de la postura de coenunciador mostra un contrast i un distanciament que genera la posada en comú de diferents punts de vista formulats:

**Mestre:** per què penses que és salada l'aigua/? (588M)  
**Ànnia:** per: no sé\ (589A)  
**Raül:** segons els contes/ perquè *algo* es va enfonsar i no parava de sortir sal i allò/- (590R)  
**Ànnia:** no\ pel molinet de sal | no no- (591A)  
**Raül:** però com jo no m'ho crec-/ (592R)  
**Ànnia:** no és veritat\ (593A)  
**Raül:** jo penso que es va formar perquè quan va sortir (594R)  
**Joana:** jo no ho sé\ (595J)  
**Raül:** quan va sortir l'explosió/ l'aigua va sortir salada\ i: (596R)

Les *sotaenunciacions*, per la seva banda, marquen un distanciament amb el discurs dels altres que impliquen el contrast i, normalment, l'inici d'una negociació. A la sessió que estem analitzant la postura de sotaenunciador l'assumeixen gairebé tots els participants, especialment el Raül i la Joana. La Joana és la interlocutora que inicia les discussions amb un distanciament més acusat; no és solament l'enunciat que emet, sinó com l'emeta a partir d'elements també paralingüístics. En veiem un exemple al torn 655 en què la Joana reforça el seu desacord amb el Raül especificant també el seu nom: si però RAÜL/ fa milions i milions d'anys que existeix el mar i jo no crec que vagi disminuint\

Al torn 142 la Joana també discrepa del punt de vista del mestre. Quan a la conversa es comenta la possibilitat que els personatges siguin peixos, l'Ànnia planteja que els poden descriure tan lluminosos que semblin parcs d'atraccions. En aquest punt, la Joana discrepa (140J) i posteriorment el mestre fa una sotaenunciació (141M) a partir de la qual la Joana es torna a distanciar (142J).

**Ànnia:** no | podríem explicar com descrivint PEIXOS però que semblen atraccions i que al final diem que eren:- (139A)  
**Joana:** però no és lluminós on viuen els peixos aquests\ (140J)  
**Mestre:** *bueno* però tenen SISTEMES lluminosos\ (141M)  
**Joana:** [ja però viuen viuen en llocs molt foscos] (142J)  
**Raül:** [tropicals pots dir e:: fa molt de temps en un parc d'atraccions] bastant fosc/ i tal i tal i al final dius | i això | era el mar tropical amb peixos lluminosos (143R)  
**Xevi:** i de tots els colors\ (144X)  
**Raül:** sí i ja està\ (145R)  
 ((silenci. Tots pensen el que ha dit el Raül))



**Joana:** pero:: (146J)

**Raül:** és lo que pots dir | per exemple (147R)

**Ànnia:** ((dirigint-se a la Joana)) apunta\ (148A)

Podem veure que a l'anterior intercanvi la discussió es centra en si la lluminositat prové del context marítim o dels propis peixos. La Joana considera la primera opció, mentre que el mestre marca una distància, un desacord amb l'anterior enunciat argumentant d'on prové la lluminositat. Ella torna a emetre el mateix enunciat. La causa d'aquesta repetició la podríem trobar en el fet que ella hagi entès que el medi disposa de sistemes que emeten llum i per tant no hi està d'acord i ho torna a manifestar, o perquè ella no té interès per arribar a un acord. Constatem que el Raül, al torn 143, argumenta que són peixos tropicals i que per tant tenen dispositius propis d'emissió de llum. El Xevi recolza l'argument del Raül i aquest tanca el tema. Veiem, però, que no ho fa la Joana i al 146 intenta iniciar un altre allunyament. Quan l'Ànnia es dirigeix a la Joana perquè apunti, deixa molt clar el tancament de la discussió.

En el cas de l'Ànnia també veiem que emet algunes sotaenunciacions posicionades sobretot sobre els enunciats del Raül. En veiem un cas al torn 189 en què ella discrepa del Raül quan ell considera que les meduses poden ser un tema interessant:

**Joana:** no | ho *taxto* | ((ratlla)) les meduses són interessants/? (185J)

**Raül:** Sí:: (186R)

**Ànnia:** [i què pots-] (187A)

**Raül:** [sí | perquè fan electricitat i passen-] (188R)

**Ànnia:** ja però i què pots dir i què pots dir de les meduses\ (189A)

La negociació que s'obre aquí és difícil de dur a terme perquè no hi ha una voluntat expressa per part de la Joana per negociar. No mostra arguments reals de pes perquè el tema de les meduses no sigui una bona opció i és per això que apel·la a les votacions. En aquest cas, quan el Raül intenta negociar entra el mestre a l'aula i canvia de tema.

**Ànnia:** ja però i què pots dir i què pots dir de les meduses\ (189A)

**Joana:** ((amb to enfadada)) estem dos contra un | a veure Raül/ (190J)

**Raül:** però si estigués el Xevi hauria votat les meduses\ | perquè ell va votar les meduses\ (191R)

**Joana:** es igual però ara ara és dos contra un (192J)

((entra el mestre))

**Mestre:** seria important/ | per assentar ja i delimitar el tema/ es- (193M)

Hi ha moments del text en què, en el transcurs d'una seqüència d'interactivitat majoritàriament coenunciadora, apareix algun element sotaenunciador. Els alumnes construeixen conjuntament el discurs, però en un moment concret es produeix un desacord que negocien. En el cas del Raül veiem que quan emet una sotaenunciació normalment utilitza formes de cortesia, modalitzadors o elements lingüístics que temperen l'enunciat. Al següent fragment ell s'aparta de l'enunciat emès per l'Ànnia en què diu que el peix pallaso es protegeix dels depredadors en un espai físic. El Raül reprèn la idea de l'enunciat de l'Ànnia; diu que és cert que el peix pallaso es protegeix, però no de la forma com ella explica:

**Ànnia:** el peix pallaso/ | sa sa es protegeix en un lloc on: no sé com es [diu/] (315A)

**Joana:**[com el Nemo/] (316J)

**Ànnia:** sí | perquè no sé com es diu aquesta cosa o un: coral o no [sé] (317A)

**Raül:** [no] en veritat més o menys fan\ | ((posa els dits com fent "cometes")) un pacte/ que no sé [quin era\] (318R)

Altres sotaenunciacions emeses pel Raül també mostren clarament la seva opinió. En tenim un altre exemple; després que el Raül apunti com des de la narrativa s'ha explicat el fet científic de per què l'aigua del mar és salada, ell es desmarca i ho argumenta:

**Mestre:** per què penseu que és salada l'aigua/? (588M)

**Ànnia:** per: no sé\ (589A)

**Raül:** segons els contes/ perquè *algo* es va enfonsar i no parava de sortir sal i allò:- (590R)

**Ànnia:** no\ pel molinet de sal | no no- (591A)

**Raül:** però com jo no m'ho crec-/ (592R)

**Ànnia:** no és veritat\ (593A)

**Raül:** jo penso que es va formar perquè quan va sortir (594R)

**Joana:** jo no ho sé\ (595J)

**Raül:** quan va sortir l'explosió/ l'aigua va sortir salada\ i: (596R)

Al torn 220 el Raül reobre la situació i al torn 227 el mestre recorda que cal que argumentin les seves decisions. Al torn 233 la Joana tanca la negociació de manera que es pot entreveure una divergència amagada.

Hi ha sotaenunciacions emeses pel Raül que mostren discrepàncies pel que fa a l'estructura del discurs. Quan comencen a redactar la història es distancia de la idea expressada anteriorment per la Joana i l'Ànnia en què deien que la mateixa gota d'aigua observava que el mar s'estava formant. No hi està d'acord perquè la gota en forma part:

**Raül:** ((repetint la idea anterior)) un núvol situat al mar Mediterrani/ va veure: el que passa\ | és que si dius un núvol situat al mar Mediterrani va veure com es formava el mar/ | com ho va veure/ si s'estava formant en aquell moment\?

El mestre emet poques sotaenunciacions; una de les més interessants és la que formula al torn 65. És un enunciat que ell expressa amb ironia per donar a entendre que tot i que l'Ànnia comentí que «hi ha molts temes possibles a tenir en compte per fer el conte», per ara només n'han trobat un parell. L'objectiu d'aquesta sotaenunciació del mestre és distanciar-se de la idea prèvia de l'Ànnia per mostrar-ne una de diferent:

**Ànnia:** és que: | hi ha moltes coses/ (64A)

**Mestre:** n'hi ha tantes/ que només en teniu apuntades [dues\] (65M)

Si focalitzem l'atenció en les *sobrenunciacions* veiem que el mestre continua sent l'interlocutor que n'emet més. Ell és qui reformula, qui recull el pensament dels altres per fer una significació nova perquè és el participant reconegut pels altres. Això, però, com veurem més endavant, no significa que altres participants en diferents moments de la interacció no puguin assumir també aquest paper. Ara bé, el tipus de sobrenunciacions del docent són significativament diferents a les que emeten la resta dels participants. Les sobrenunciacions que expressa el mestre sovint remetent a aspectes de funcionament de la conversa, a la metodologia o a reflexions de processos que han tingut lloc en la interacció, tot i que també n'hi ha que fan referència a qüestions cognitives. Podem veure'n alguns exemples als torns següents:

**Mestre:** *vale* doncs a TOTS els animals/ quan interactuen entre ells tot això que heu dit els hi passa eh/? | podem buscar alguna història o algun tema que puguem parlar d'això\ | | *vale*? (108M)

...

**Mestre:** hem de pensar a part del tema el centre d'interès si nosaltres volem donar algun missatge/ | amb aquell conte\ | si s'aprèn més tolerant/ | a ser més respectuós amb el medi/ | volem donar un tipus de missatge així/ o no\? volem simplement explicar una història que m'agradaria que passés/? (211M)

...

**Mestre-** i això que en sabeu una mica/ per què no podria ser un tema\? (329M)

...

**Mestre:** per tant/ si tenim dubtes potser hauríem de posar un apartat en l'esquema d'aquelles coses que hauríem d'informar-nos\ | no/? (543M)

...

**Mestre:** no si està molt bé/ que entre uns i els altres ens veiem eh/? les: no és tan fàcil començar un conte\ o sigui a un li falta ordenar les idees/ a un altre li falta omplir de vocabulari i descriure la situació perquè me la imagini com vosaltres us imagineu\ la imatge\ (686M)

La resta dels participants també emeten sobrenunciacions, tot i que en general tenen relació amb l'àmbit cognitiu. En el cas del Raül algunes de les que expressa són molt similars a les que emet el mestre:

**Raül**- quin és el te | AI | quin és el tema/? si volem fer els dofins o les meduses/ | això és un centre | d'interès\ què volem que passi? (258R)

...

**Raül**: del mar\ | | amb això segurament sabrem per què és salada\no/? i llavors també sabrem com es va formar\ (662R)

En altres casos, a les sobrenunciacions del Raül ell expressa en altres termes allò que prèviament han dit els seus companys:

**Raül**: tropicals pots dir (143R)

...

**Raül**: doncs les illes artificials\ (417R)

L'Ànnia i la Joana emeten poques sobrenunciacions. En el cas de la Joana veiem que al torn 266 és conclusiva: [bueno] deixem les meduses\ | vale\ | a veure\ | què més:\? Em: i al torn 562 expressa el pensament d'un altre alumne però amb altres paraules: com es va formar és el mateix\.

En el cas de l'Ànnia, al torn 709, reformula el que s'havia dit en altres torns anteriors d'una manera menys clara i sistemàtica: [O SIGUI | que podem dir que: | [(f) al mar Mediterrani va caure una gota\].

SEQÜÈNCIA 2: Text narratiu. Sessió 1: Construcció compartida d'un conte de ciència

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió
Raül	<p>PDV4: no en veritat més o menys fan un pacte que no sé quin era que els hi donen que els hi fiquen coses per allà perquè mengin o jo que sé i el (318R, 322R)</p> <p>PDV3: oh: com vols? no. Està format el mar i i va passant un pescador abans que el mar abans que es faci el mar? Si el mar va néixer potser al cap de no sé quant va sortir després l'home (536R)</p> <p>PDV4: però com jo no m'ho crec (592R)</p> <p>PDV1: explicar la gota que expliqui tot això tot lo que busquem d'informació i: llavors després sí que podem fer que caigui però que caigui tan ràpid no es jo començaria (676R)</p> <p>PDV9: un núvol situat al mar Mediterrani va veure: el que passa és que si dius un núvol situat al mar Mediterrani va veure com es formava el mar com ho va veure si s'estava formant en aquell moment? (715R)</p>	<p>PDV1: primer tinc que ficar deu temes quan tinguem els deu temes (232R)</p> <p>PDV2: ja n'elegim un però tenim que dir la brutícia quins ganxos té? i els submarinistes quins no ganxos té? (234R)</p> <p>PDV5: que que que quina cosa podem explicar i què està bé d'aquest tema (237R)</p> <p>PDV8: són brillants [...] són els moluscos (242R)</p> <p>PDV6: aquesta mena de coral aquesta mena de coral pica però quan aquest peix pallaso fan aquest pacte quan entra no els hi pica (324R)</p> <p>PDV7: i si una altra espècie intenta menjar-se un peix pall un peix pallaso el pica i llavors no pots entrar (326R i 328R)</p> <p>PDV2: portar un barco (398R)</p> <p>PDV4: portar un barco a la platja o a algun lloc portar sorra fins al mar</p> <p>PDV6: sorra i aigua (402R)</p> <p>PDV8: i algu: per posar a sota (406R)</p> <p>PDV13: perquè no hi ha les condicions perquè es pugui fer (412R)</p> <p>PDV15: que no que no li toca (414R)</p> <p>PDV1: només vull dir una pregunta qui creus qui creieu que va arribar abans l'home o el mar (534R)</p> <p>PDV2: segons els contes perquè algo es va enfonsar i no parava de sortir sal i allò (590R)</p> <p>PDV5: jo penso que es va formar perquè quan va sortir quan va sortir l'explosió l'aigua va sortir salada i: perquè ve d'uns embassaments que ve</p>	<p>PDV4: tropicals pots dir e:: (143R)</p> <p>PDV5: o sigui neixen no primer neixen els primers els éssers vius i (539R)</p> <p>PDV15: o sigui un núvol que es transforma en gota (724R)</p>	<p>No apareix cap conflicte perquè allò que fan els alumnes és coenunciar.</p> <p>El Raül llença la pregunta sobre l'aparició de la vida a la terra (el mar o els éssers vius primer?) La Joana dona el seu punt de vista, que és contrari al del Raül.</p> <p>El Raül comença a exposar problemes pel que fa a la narració: coherència d'allò que es narra. Es van succeint sotaenunciacions sobre el tema. També es parla de la part imaginativa del conte de ciència.</p>	<p>El Raül reformula que són peixos tropicals. No hi ha indicis que es tanqui la conversa.</p> <p>El Raül explica que la raó de l'existència de les illes artificials respon al fet que en aquell lloc no es donen les condicions necessàries perquè es pugui formar una illa natural.</p> <p>Al torn 318 el Raül discrepa i diu que no és així sinó a partir de les anemones. Després acaba de completar la informació amb coenunciacions</p> <p>Es van succeint preguntes entre ells i al torn 614 el Raül intenta explicar que hi ha més aigua salada perquè la dolça és una minoria. La Joana ho acaba veient igual. Després la discussió deriva cap als nivells de salinitat i cap a la quantitat actual d'aigua al planeta. No es tanca la discussió perquè es belluguen en el terreny de les suposicions i creences.</p> <p>El conflicte es tanca a partir d'una negociació a partir de coenunciacions i d'una concessió del Raül: «el núvol es transforma en gota». El mestre als torns de tancament explicita la importància i la dificultat de negociar, d'ordenar les idees i de no caure en contradiccions</p>

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió
		<p>d'uns embassaments que els embassaments vénen d'un riu i un riu és aigua dolça (594R ,596R i 599R)</p> <p>PDV8: ve de la muntanya (601R)</p> <p>PDV10: i l'aigua de la pluja quin gust té?</p> <p>PDV12: i vénen d'un riu (612R)</p> <p>PDV14: perquè l'aigua salada té té milions de kilòmetres milions i els rius només tenen poquíssims metres (614R)</p> <p>PDV7: podríem començar [a l'any tal tal tal (689R)</p>			
Joana	<p>PDV1: però no és lluminós on viuen els peixos aquests (140J)</p> <p>PDV3: ja però viuen viuen en llocs molt foscos (142J)</p> <p>PDV6: no però per què la que bevem és aigua dolça? (597J)</p> <p>PDV13: però a veure són d'aigua dolça i es converteixen en aigua salada (613J)</p> <p>PDV17: si però Raül fa milions i milions d'anys que existeix el mar i jo no crec que vagi disminuint (655J)</p>	<p>PDV3: no ganxos, me'n recordo del <i>bueno em</i>: (235J)</p> <p>PDV7: saps? per exemple els animals de roca són brillants és que (239J)</p> <p>PDV9: però els <i>moluscos</i> no es diu en català eh: <i>bueno</i> el set (243J)</p> <p>PDV2: com el Nemo (316J)</p> <p>PDV5: I per menjar per alimentar-se de peixos també serveixen (323J)</p> <p>PDV12: perquè no creix allà (411J)</p> <p>PDV14: sí: ah clar llavors sí que perjudica perquè posen una illa artificial en un lloc on no poden créixer (413J)</p> <p>PDV2: l'home (535J)</p> <p>PDV4: pues un mico (538R)</p> <p>PDV6: però és quan va ser L'EXPLOSIÓ NO/? (540J)</p> <p>PDV7: i el riu d'on ve'/? (600J)</p> <p>PDV16: perquè la majoria de la part és salada i és la del mar (618J)</p> <p>PDV3: hauríem d'ordenar les idees</p>		<p>Quan es planteja de fer un paral·lelisme entre el fons marí tropical i el parc d'atraccions la Joana comenta que el marc geogràfic no és lluminós. El mestre concreta que la lluminositat la donen els peixos</p>	<p>La Joana proposa que poden parlar dels animals que viuen a les roques i dona peu a establir diferents coenunciacions entre els participants i establir que els animals de roca pot ser un bon tema</p>

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió
		<p>(683J)</p> <p>PDV6: jo he agafat la de la idea del Raül que no sabia (688J)</p> <p>PDV10: perquè és mentida (716J)</p> <p>PDV14: no jo vull dir que no podria veure com es formava el mar i llavors tenia enveja llavors ELL tenia un somni de fer-se gota/ i llavors amb els anys va anar fent-se petit va anar fent-se i es va convertir en una gota (723J)</p>			
Ànnia	<p>PDV3: les roques i què diràs de les roques? (68A)</p> <p>PDV4: això de va caure i es va formar el mar no perquè amb una gota no formes el mar (684A)</p>	<p>PDV4: però amb què ha volgut amb què ha volgut dir els ganxos? (236A)</p> <p>PDV6: AH <i>vale</i> (238A)</p> <p>PDV1: el peix pallaso sa sa es protegeix en un lloc on no sé com es diu (315A)</p> <p>PDV3: sí perquè no sé com es diu aquesta cosa o un coral o no sé (317A)</p> <p>PDV5: però fan tenen com unes coses això què? es posen per aquí i <i>llavorens</i> els seus (319A i 321A)</p> <p>PDV3: portar sorra (399A)</p> <p>PDV7: però té que ser aigua (405A)</p> <p>PDV11: perquè no es pot (410A)</p> <p>PDV16: que no li correspon (415A)</p> <p>PDV3: no pel molinet de sal no no (591A)</p> <p>PDV9: sí senyor (602A)</p> <p>PDV11: dolça (606A)</p> <p>PDV15: llavors per què l'aigua acaba sent salada sempre?(616A)</p> <p>PDV2: va caure una gota (677A)</p> <p>PDV11: ja i als contes de ciència pot haver-hi mentida no? (717A)</p>	<p>PDV8: O SIGUI que podem dir que al mar Mediterrani va caure una gota (709A).</p>	<p>L'Ànnia inicia la conversa de la protecció del peix pallaso. Comenta que és gràcies a un corall.</p>	

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió
		PDV13: això és una contradicció (721A)			
Xevi					
Mestre	<p>PDV2: n'hi ha tantes que només en teniu apuntades dues (65M)</p> <p>PDV2: bueno però tenen SISTEMES lluminosos (141M)</p> <p>PDV12: ja però una cosa és que hi hagi una mica de fantasia i l'altra cosa és que hi hagi contradiccions (720M)</p>	<p>PDV1: per fer una illa artificial en un mar què creus que s'ha de fer (397M)</p> <p>PDV5: només sorra? (401M)</p> <p>PDV9: si no es forma una illa de forma natural (407M)</p> <p>PDV10: per què deu ser? (409M)</p>	<p>PDV1: aquest podria ser el missatge que voleu donar (58M)</p> <p>PDV4: i aquesta és una manera d'eliminar els que no (78M)</p> <p>PDV5: vale doncs a TOTS els animals quan interactuen entre ells tot això els hi passa eh? (108M)</p> <p>PDV8: i això que en sabeu una mica/ per què no podria ser un tema (329M)</p> <p>PDV7: per tant si tenim dubtes potser hauriem de posar un apartat en l'esquema d'aquelles coses que hauriem d'informar-nos no?</p> <p>PDV1: per què pensem que és salada l'aigua? (588M)</p> <p>PDV5: no si està molt bé que entre uns i els altres ens veiem eh? les: no és tan fàcil començar un conte o sigui a un li falta ordenar les idees a un altre li falta omplir de vocabulari i descriure la situació perquè me la imagini com vosaltres us imagineu la imatge (686M)</p> <p>PDV16: veieu el tema? que els tres heu intentat fer un inici i tots tres heu tingut alguna dificultat ho veieu? D'ordenar les idees d'afegir-hi de no caure en contradiccions de no voler anar massa ràpid volem anar massa ràpid i acabar o sigui començar i acabar la història en un moment ens hem d'aturar eh? i anar explicant les coses per parts si? (739M i 740M)</p>	<p>El mestre fa la pregunta per què tenen lloc les illes artificials? No es produeix una discussió, sinó que els alumnes, a partir de coenunciacions, donen les seves opinions.</p> <p>El mestre al torn 65 es distancia del punt de vista amb ironia per fer-los veure el contrari del que enuncia: que encara no tenen apuntats gaires temes. El Raül proposa fer les roques i l'Ànnia mostra el seu desacord amb una sotaenunciació perquè no veu l'argument de la seva intervenció.</p> <p>El mestre llença la pregunta sobre <i>per què l'aigua del mar és salada</i>. Els alumnes comencen amb l'explicació que donen els contes i narracions, però que veuen que no s'inscriu en el raonament lògic. A partir d'aquí comencen les hipòtesis.</p>	<p>Com que no poden resoldre la pregunta perquè els falta saber savi, el mestre emet una sobrenunciació en què comenta que caldrà buscar més informació. De tota manera la Joana recupera el tema i llença les seves hipòtesis (la teoria de l'explosió primera).</p>

1ª NEGOCIACIÓ: Tema: Pluja d'idees per la tria de tema. Finalitat.

2ª NEGOCIACIÓ: Tema: "Lluminositat dels peixos".

3ª NEGOCIACIÓ: Tema: Expressió: *Tenir ganxo*

4ª NEGOCIACIÓ: Tema: Protecció del peix pallasso.

5ª NEGOCIACIÓ: Tema: l'illa artificial

6ª NEGOCIACIÓ: Què va sorgir abans els ésser vius o el mar?.

7ª NEGOCIACIÓ: Tema: *Per què l'aigua del mar és salada?*

8ª NEGOCIACIÓ: Tema: Puntualitzacions sobre aspectes narratius

**Enunciació i construcció de coneixement:****a) Oracions interrogatives i plantejament de les qüestions**

Al llarg de la interacció els participants emeten nombroses oracions interrogatives que de vegades són preguntes reals, és a dir, que tenen com a objectiu rebre una informació que es demana, però en molts altres casos, com ja hem vist en altres sessions, persegueixen altres objectius com ara la confirmació d'un enunciat emès, la demanada d'alguna acció, el distanciament a un punt de vista emès anteriorment, l'obertura o tancament de segments, l'expressió d'heteroseleccions de torns de paraula, el plantejament de dubtes, etc.

En aquesta sessió els interlocutors han estat molt actius pel que fa a la formulació d'oracions interrogatives. Tots n'han explicat. El docent emet enunciats interrogatius amb una finalitat didàctica perquè ell assumeix, de forma majoritària, la gestió de la interacció. En moments determinats detalla allò que els alumnes han de fer:

**Mestre:** vosaltres heu de concretar\ | és a dir si diem animals | no | quin? | hi ha un animal que m'interessi més que un altre/? (25M)

...

**Mestre:** mira aquí ja podríem veus/? | si cadascú explica o una cosa que us hagi passat o algu que volgueu | que us agradaria que us passés\ oi que de vegades pensem en coses que ens agradaria que ens passés/? (46M)

...

**Mestre:** has d'ESPECIFICAR MÉS el centre d'interès | què PENSEU que a la gent li pot interessar? (207M)

En altres situacions de la conversa el discurs del docent intenta fer avançar la interacció a partir de les idees dels alumnes. Un exemple el trobem al torn 54 en què el mestre pregunta en veu alta: i un conte d'això | ho podríem fer/? (54M). En aquest moment el mestre s'adona que els discents tenen força interès per qüestions d'ecologia i ho aprofita per proposar que aquest podria ser un possible tema.

Des del punt de vista didàctic, les aportacions del mestre també van en la direcció d'obrir espais a la veu dels alumnes:

**Mestre:** tu Raül quin tema has dit\? (34M)

...

**Mestre:** què et va passar\? (38M)

Al torn 695 el docent no acaba d'entendre l'enunciat que emet la Joana al torn anterior i és per això que li demana que el torni a explicar per tal que tant ell com la resta dels companys tinguin una comprensió completa del seu discurs: a veure torna-hi?\ (695M)

Pel que fa a l'àmbit cognitiu, el docent no formula tantes oracions interrogatives com les que hem comentat en el didàctic. Hi ha moments en què pretén presentar una situació que estimuli els alumnes perquè iniciïn una situació de diàleg:

**Mestre:** per què deu ser\? (409M)

...

**Mestre:** [per fer una illa artificial] en un mar/ què creus que s'ha de fer\? (per generar i iniciar debat)

En altres casos el seu objectiu és reformular allò que ha plantejat un alumne en particular. Aquest cas el podem veure al torn 392 en què el docent comenta: tu preguntes si perjudiquen al mar o no les illes artificials/?



En el pla social són molt poques les interrogacions que emet el docent i sovint estan molt relacionades amb la gestió didàctica. Veiem al torn 744 que el mestre emet preguntes indirectes en què fa veure als alumnes que el procés que han dut a terme al llarg de la sessió és natural i els esperona a continuar. Aquesta intervenció és el tancament de la sessió.

**Mestre:** *vale!*? i pensem-hi en com iniciar com podem iniciar el conte\ *vale!*? a partir del que heu vist avui/ què us passa a vosaltres/ i que els passa als companys\ som-hi/? (744M)

Els alumnes també construeixen força oracions interrogatives amb finalitats diverses. La Joana és qui més enunciats amb funció de gestió didàctica pronuncia. Hi ha moments en què obre la conversa a altres participants a partir d'heteroseleccions dels torns de paraula:

**Joana:** un dofí o: | no sé | | tu Ànnia què vols/ [(f) que no sigui rotllo?] ((silenci)) | | tu què vols Xevi/? (63J)

En algunes intervencions la Joana fa avançar la interacció a partir d'enunciats com ara: què més\? (157J) o bé: ((dirigint-se a l'Ànnia)) [i ja està?] (176J); i en moments concrets també mostra interès per saber qui serà el destinatari del seu conte:

**Joana:** i qui ho llegirà? | [qui ho llegirà\?] (30J)

Pel que fa a les oracions interrogatives que la Joana planteja, molt sovint les podem relacionar amb l'àmbit didàctic. En aquests enunciats involucra altres companys:

**Joana-** [no] els vols fer/? (263J)

...

**Joana:** ((intentant mirar la llista que han escrit)) Raül/? ((dirigint-se al Raül)): tu ho veus clar/? (437J)

Quan els alumnes decideixen començar a votar el conte, la Joana expressa el següent enunciat: jo? no jo no: jo l'última | | és que: no sé si: té a veure que tractés de com arriba l'aigua al mar | *bueno* com com com es forma el mar\ (381J)

Pel que fa al Raül, val a dir que les interrogacions que trobem a la interacció pertanyen, sobretot, a l'àmbit cognitiu. Hi ha algun moment a la interacció en què no entén prou bé allò que diu un participant:

**Mestre:** o creiem que li pot interessar al lector als nens que ho llegeixin/? (27M)

**Raül:** [(f) com?] (28R)

En altres situacions mostra dubtes cognitius concrets que vol resoldre. Al torn 2 pregunta al mestre si el tema central és el mar. Més endavant, quan els participants proposen diferents temes, ell va plantejant interrogants com ara:

**Joana:** els submarinistes/ (88J)

**Raül:** són científics/? (89R)

...

**Raül:** és una planta? (346R) ((es refereix a si el coral és una planta o un animal?))

...

...

**Raül:** i l'aigua de la pluja quin gust té\? (604R)

...

**Raül:** i l'aigua de:ls rierols/? (609R)

En altres ocasions els dubtes abasten aspectes lingüístics com al torn de paraula 166: [marins o marítims?]. Ara bé, el Raül també planteja «preguntes reals» que no solament intenten buscar el saber sinó que obren la possibilitat de diàleg:

**Raül:** quants habitants creus /que es banyen en un mar en tot un any\? (629R)

...

**Raül:** m::només vull dir una pregunta:\ qui creus qui creieu que va arribar abans\ l'home o el mar\? (534R)

És interessant veure com de vegades els interrogants persegueixen una finalitat enunciativa. Aquest és el cas de la intervenció del Raül al torn 715 en què ell repeteix l'enunciat anterior de l'Ànnia per distanciar-se'n:

**Raül:** ((repetint la idea anterior)) un núvol situat al mar Mediterrani/ va veure: el que passa\ | és que si dius un núvol situat al mar Mediterrani va veure com es formava el mar/ | com ho va veure/ si s'estava formant en aquell moment\? (715R)

Des del punt de vista didàctic, el Raül, al torn 256, mostra una especial cura amb l'Ànnia. Ella ha expressat que no entén què vol dir el mestre quan parla dels «ganxos de la història». Ell, per fer-li entendre el concepte va més enrere i planteja el següent interrogant:

**Raül-** és com les meduses\ | si | si | és com les meduses\ | les meduses seria | el protagonista\ però quin és el centre d'interès\? (256R)

En l'àmbit social i identitari el Raül emet enunciats en què es poden veure uns trets identitaris concrets:

**Mestre:** el tema no està escollit/ (197M)

**Raül:** com que no està escollit\? (198R)

...

**Raül:** jo primer\? (474R)

...

**Raül:** oh: com vols\? (536R) (abans de començar a formular una sotaenunciació)

En aquest darrer enunciat (536R) el Raül expressa desacord amb la Joana, que després concreta a partir d'una sotaenunciació.

En el cas de l'Ànnia, els enunciats interrogatius que més emet són els de caràcter cognitiu. En alguns casos responen a algun problema de comprensió, com és el cas de la intervenció 396: tornes, em tornes a dir la pregun-\? (396A)

A l'intercanvi entre els torns 386 i 389 es produeix una situació molt curiosa. El Raül comenta que a Dubai hi ha illes artificials, però l'Ànnia, des del punt de vista prosòdic confon «adobar» per «Dubait». Després el Raül fa la reparació i tots riuen.

**Raül:** com a com a- duba- *bueno*\ a Dubai tampoc | però que o sigui que a Dubai i això fan illes d'aquestes: (386R)

**Joana:** artificials\? (387J)

**Raül:** artificials i potser perjudiquen una mica el mar o no\? (388R)

**Ànnia:** i què vols dir amb adobar\? (389A)

**Raül:** a DUBAIT (390R)

En altres moments l'Ànnia expressa oracions interrogatives amb un objectiu molt clar de clarificar dubtes cognitius:

**Ànnia:** el tema és el títol\? (522A)

Al torn 122 l'enunciat interrogatiu de l'Ànnia expressa un sinònim del mot «lluminosos», que comenta el docent al torn anterior:

**Mestre:** per exemple\ | si dieu que hi ha animals que tenen | que són molt lluminosos o que són d'uns colors molt:: (121M)

**Ànnia:** llampants\? ((rialles)) (122A)

**Mestre:** molt llampants\ | si *vale*\? (123M)

Com ja hem apuntat en el cas del Raül, l'Ànnia també emet una oració interrogativa amb l'objectiu de mostrar desacord amb la idea expressada pel Raül que apuntava aquest tipus de vehicles com a possible tema del conte: [els vaixells\?] (274A)

Des de l'àmbit social i identitari, l'Ànnia emet pocs enunciats interrogatius. Podem destacar el que pronuncia al torn 68 en què es distancia de l'enunciat del Raül que proposa com a possible tema el de les roques. Ella fa una al·lorepeticó i posteriorment es dirigeix a ell tot dient: les roques? i què diràs de les roques? (68A).

Quan els alumnes comencen a triar un dels temes per poder elaborar el conte, l'Ànnia expressa una autoselecció de paraula que indica una voluntat per dir la seva opinió: [AH] o ho puc dir jo/? (391A).

Després de tot el que hem anat assenyalant, podem cloure que en aquesta sessió hi ha força presència de preguntes reals formulades pels alumnes. La raó fonamental la podem trobar en el fet que al llarg de la conversa els alumnes busquen el motiu científic que vertebrarà el seu conte de ciència i per tant, a mesura que el negocien, també necessiten saber quina aportació científica i quins sabers cal que vagin sortint al llarg del conte.

També hem vist que sovint els alumnes es belluguen en el terreny de les hipòtesis, dels seus coneixements previs que provenen de la pròpia experiència o bé de les creences. Això els porta a emetre preguntes que busquen la confirmació, que fan veure als altres la veracitat de les seves argumentacions i que una pregunta porta a una altra:

**Raül:** perquè ve d'uns embassaments que ve d'uns embassaments/ que els embassaments vénen d'un riu/ i un riu és aigua dolça\ (599R)

**Joana:** i el riu d'on ve\? (600J)

**Raül:** ve de la muntanya\ (601R)

**Ànnia:** sí senyor\ (602A)

((rialles))

**Joana:** és veritat\ (603J)

**Raül:** i l'aigua de la pluja quin gust té\? (604R)

**Joana:** és veritat/ (605J)

**Ànnia:** dolça\ (606A)

**Raül:** dolça\ (607R)

**Joana:** és DOLÇA\ (608J)

En moments concrets de la sessió, quan la discussió no es pot tancar, els alumnes s'adonen de la necessitat d'haver de disposar de més coneixements científics per tal de poder construir el conte.

## **b) Adhesions**

Al llarg de la sessió podem veure com els participants negocien molts aspectes de la interacció, però sobretot els que tenen a veure amb els aspectes cognitius.

En general, els alumnes s'adhereixen amb facilitat a les propostes i punts de vista que planteja el mestre pel que fa al procés que han de dur a terme per poder començar a escriure el conte (pensar temes, proposar-los, donar arguments, triar-ne un i començar la redacció).

A mesura que avança la interacció podem veure molts punts de vista que proposen els discents i que es negocien o bé que es construeixen col·lectivament i als quals s'adhereixen. En altres moments aquesta negociació no porta a una adhesió als postulats de l'altre sinó que implica una concessió. A l'exemple següent (68A) l'Ànnia es distancia del punt de vista del Raül (66R) perquè no considera que les roques siguin un tema interessant. Després de les aportacions de tots els participants, l'Ànnia fa una concessió i acaba considerant que tot i que pensa que el tema de les roques no és interessant, sí que ho pot ser el dels animals que viuen allà:

**Raül:** [les roques/] (66R)  
**Joana:** ja (67J)  
**Ànnia:** les roques i què diràs de les roques? (68A)  
**Joana:** sí | dels animals que viuen allà potser\ (69J)  
**Mestre:** per exemple (70M)  
**Joana:** de les ostres i: (71J)  
**Mestre:** per exemple (72M)  
**Joana:** de [les lapès] (73J)  
**Raül:** ((molt fluixet)) [dels moluscos] (74R)  
**Ànnia:** dels animals que viuen a les roques\ (75A)  
**Mestre:** animals de roca\ (76M)  
**Ànnia:** animals de roca\ (77A)

Tot i que al fragment anterior sembla que s'ha trobat un terreny d'entesa, això no és del tot cert. Al torn 183 la Joana reprèn el tema de l'interès que poden despertar els animals de roca i l'Ànnia considera que és millor excloure'ls de la llista:

**Joana:** però espera\ | això els volcans una cosa em:: | els animals de roca no és interessant oi? (183J)  
**Ànnia:** no\ (184A)  
**Joana:** no | ho *taxto* | ((ratlla)) (185J)

En moments concrets de la interacció, els alumnes es distancien del discurs dels altres i aquí s'inicia una negociació que en algunes situacions acaba amb una convergència al punt de vista del company però que no es tradueix amb una adhesió explícita, sinó amb una absència d'enunciats que indiquin el contrari, tot i l'enunciat 145 del Raül:

**Ànnia:** no | podríem explicar com descrivint PEIXOS però que semblen atraccions i que al final diem que eren:- (139A)  
**Joana:** però no és lluminós on viuen els peixos aquests\ (140J)  
**Mestre:** *bueno* però tenen SISTEMES lluminosos\ (141M)  
**Joana:** [ja però viuen viuen en llocs molt foscos] (142J)  
**Raül:** [tropicals pots dir e:: fa molt de temps en un parc d'atraccions] bastant fosc/ i tal i tal i al final dius | i això | era el mar tropical amb peixos lluminosos\ (143R)  
**Xevi:** i de tots els colors\ (144X)  
**Raül:** sí i ja està\ (145R)

Hi ha altres situacions de la interacció en què es produeixen acceptacions als punts de vista dels altres. Al torn de paraula 276 la Joana, d'entrada, no considera els vaixells com un bon tema perquè no hi veu relació amb la vida marina. Als torns successius de paraula la Joana va canviant d'opinió a partir de les coenunciacions dels companys. L'Ànnia afegeix que la brutícia, un dels temes proposats per la Joana, també està relacionat amb els vaixells i al final la Joana s'hi adhereix.

Altres moments en què els companys s'adhereixen al punt de vista dels altres fan referència a aspectes cognitius que normalment el Raül explica i argumenta; serien els enunciats relatius a la protecció del peix pallasso, a l'existència d'illes artificials o bé de la gota d'aigua com a personatge principal de la història.

En ocasions els participants s'adhereixen momentàniament al discurs de l'altre, tot i que de vegades sorgeix un dubte o una pregunta que fa replantejar una altra vegada aquesta adhesió.

### c) Incorporacions:

Pel que fa a les incorporacions, els participants no sempre les fan explícites, sinó que el company que pren nota de tot allò que es va dient en la interacció ho afegeix al text o a la llista de temes i quan després es rellegeix el que hi ha escrit, de vegades s'acaba de decidir la conveniència o no de la seva incorporació. Un exemple el tenim en la negociació sobre la lluminositat dels peixos o del mar en què la Joana es distancia i al

final l'Ànnia li diu que ho afegeixi: ((dirigint-se a la Joana)) apunta\ (148A). La proposta de les illes artificials com a possible tema del conte també dóna lloc a la seva incorporació com a idea per poder-la votar posteriorment entre tots. Al torn de paraula 417 el Raül fa una sobrenunciació que esdevé conclusiva i que assenyala la incorporació del tema a la llista: doncs les illes artificials\ ((La Joana escriu)).

Un dels temes que els alumnes negocien és l'enunciat «per què l'aigua del mar és salada?». El Raül comenta l'explicació que es dóna des de la narrativa i afegeix que ell no la comparteix. A continuació exposa quina és la seva argumentació. A partir d'aquest moment, la Joana es distancia del punt de vista del Raül, que dóna lloc a intercanvis a partir de coenunciacions i preguntes per part dels alumnes. Al final, la Joana s'adhereix al punt de vista del Raül i mostra la seva incorporació al propi discurs perquè en una pregunta de l'Ànnia la Joana respon a partir de la idea del Raül.

### ***Gestió de la interacció: Funcions de gestió didàctica, cognitiva i social***

Un dels aspectes que anem veient al llarg de l'anàlisi de les sessions és que els interlocutors atribueixen als enunciatos unes funcions que ajuden a la cohesió i coherència de la conversa. Els tipus de funcions no són exclusius de cap dels participants, tot i que, com veurem, n'hi ha que n'emeten més d'un tipus que d'un altre.

#### **▪ Funció de gestió didàctica**

En aquesta sessió, tot i que el mestre continua verbalitzant molts enunciatos de caràcter didàctic, els alumnes també assumeixen aquesta funció.

Al començament de la sessió el docent explicita què cal fer i què no; ho veiem en diverses intervencions, de les que podem assenyalar el torn 6M: [és una] pluja d'idees | ara no hem d'escriure res\ o o si | si voleu fem una llista/ de tot allò que podríem que podríem fer el conte/.

En altres moments el mestre fa un petit recordatori d'allò que han elaborat i del que cal a fer a continuació:

**Mestre:** ja sabem què volem | | després la història que passa la història ja la pensarem/ | de moment hem de fer una llista de temes de què podríem parlar després de cada tema potser ens sortirà una historia fàcil/ i d'altres que no\ | i aquesta és una manera d'eliminar els que no (78M)

L'adult també emet sobrenunciacions que tenen una funció de gestió didàctica per tal de cloure processos com el de la tria del tema: u i tres | vale | llavors el vostre tema es: (491M). En altres casos, la finalitat que persegueixen les paraules del docent és fer adonar-los d'aspectes concrets. A la intervenció del torn 151 sintetitza i explica als alumnes què és el que dóna interès a la història:

**Mestre:** o sigui l'interès l'ha de despertar | l'interès l'ha de despertar EL TEXT\ | l'interès no l'ha de despertar algun element que jo el vegi- (151M)

Cal destacar la intervenció que fa el mestre al torn 686 perquè explicita la dificultat que suposa elaborar una història alhora que verbalitza quines habilitats cal posar en marxa i les dificultats que des del seu punt de vista han aparegut. Totes aquestes idees que exposa el mestre les inicia a partir d'una valoració positiva de la feina que han dut a terme els alumnes al llarg de la conversa.

**Mestre:** no si està molt bé/ que entre uns i els altres ens veiem eh/? les: no és tan fàcil començar un conte\ o sigui a un li falta ordenar les idees/ a un altre li falta omplir de vocabulari i descriure la situació perquè me la imagineu com vosaltres us imagineu\ la imatge\ (686M)

Els alumnes també tenen un paper actiu pel que fa a la regulació de la conversa. Podem veure que tots els interlocutors emeten enunciats amb una finalitat didàctica. En el cas del Raül mostra què poden i què han de fer. Són enunciats que mostren el procés que cal seguir per poder elaborar el conte i que ell emet a mesura que avança la sessió:

**Raül:** però ho podem podem escriure/ | i podem buscar informació\ (335R)

...

**Raül:** agafar un altre full/ i: abans d'escriure el net fer-nos com un esquema\ | pensar amb les coses que volem dir | (496R)

...

**Raül:** i ara hem de posar el protagonista en algun lloc\ (577R)

...

**Raül:** fica\ l'any tal tal tal que es l'any que va néixer el mar/ van caure moltes gotes-\ (691R)

En el cas de la Joana, hi ha algun dels enunciats que verbalitza que, a més d'esdevenir clarament didàctic, també incideix en l'àmbit social de relació amb els altres. Ho podem veure a les següents intervencions:

**Joana:** ((rient) i dirigint-se cap al Raül) [no] cal que aixequis la mà\ (82J)

...

**Joana:** ((amb to enfadada)) estem dos contra un | a veure Raül/ (190J)

En altres casos llegeix allò que han acordat amb el grup. En algunes intervencions explicita la voluntat de llegir-ho, com en el cas del torn 428: llegeixo el que hem dit\ | les meduses | la brutícia del mar | submarinistes | espècies estranyes | els volcans marins | els vehicles marins | els vehicles marins | els pescadors | coral casa Nemo; mentre que altres vegades ho fa a partir d'una autoselecció del torn de paraula: ((llegint)) meduses/ brutícia del mar/animals de roca/submarinistes/ espècies estranyes/ els locals marins/: | vam dir/: tu i jo Anna | [de:] (248J).

Un tercer tipus d'enunciat que emet la Joana segueix la línia dels que emetia el Raül; és a dir, que explicita què poden o han de fer com a grup per tal d'avançar en la construcció del conte:

**Joana:** mira podem fer una cosa\ | n'escollim dos cadascú\ (441J)

...

**Joana:** i ara hem de pensar com podem fer el conte\ (493J)

Pel que fa a l'Ànnia, ella també emet aquest tipus d'enunciats. A la intervenció del torn 194 verbalitza què estant fent en aquell moment de la sessió: estem triant el tema ara (194A); mentre que en altres torns de paraula completa els enunciats que des del punt de vista metodològic emeten els companys (i després ho decidim\ (445A)). Així, doncs, l'Ànnia elabora coenunciacions que tenen una finalitat didàctica.

En algun moment de la conversa l'Ànnia expressa enunciats en què la funció de gestió didàctica comparteix protagonisme amb la de gestió identitària perquè explica quina és la seva opinió i què faria des del punt de vista didàctic: jo em quedo amb aquestes tres | aquestes tres | els altres els *tatxaria*\ aquestes totes les *tatxaria*\ (434A).

#### ▪ Funció de gestió cognitiva

El tipus d'enunciats que sovintegen més en aquesta sessió són els que van dirigits a gestionar aspectes cognitius. Els alumnes no solament parlen sobre l'estructura del conte sinó que sobretot fan referència als continguts científics que volen que apareguin al seu text. També es constata que sovint els enunciats cognitius que emeten es mouen en el terreny de les creences i hipòtesis i creen un entramat de

coenunciacions que de vegades els porta a considerar que necessiten més elements científics per poder contrastar les seves creences.

En el cas del docent, veiem que a diferència d'altres sessions, els enunciats de caràcter cognitiu que emet no hi són tan presents. En alguns moments els expressa a partir de sobrenunciacions que esdevenen conclusives i que recullen els enunciats emesos anteriorment pels participants buscant una significació nova:

**Mestre:** aquest podria ser el missatge que voleu donar/ (58M)

...

**Mestre:** uns sistemes per defensar-se\ | per atacar\ | per buscar l'aliment\ (104M)

En altres casos els aspectes cognitius els expressa a partir de sotaenunciacions en què vol manifestar un punt de vista lleugerament diferent al presentat per un altre participant a l'enunciat anterior:

**Mestre:** ja però una cosa és que hi hagi una mica de fantasia i l'altra cosa és que hi hagi contradiccions\ (720M)

Els alumnes, per la seva banda, expressen força enunciats de caràcter cognitiu. En el cas del Raül, de vegades fonamenta els seus punts de vista a partir de l'experiència pròpia:

**Raül:** [per exemple] en el llibre que estàvem llegint/ es veu una foto/ que a les sèpies saps quan hi ha gent que va dir que dels ulls els hi sortia una un llum de color groc/? | doncs allà surt el: | color groc/ | surten per exemple/ | espècies de de diferents [colors que aquí no es veuen] (114R)

...

**Raül:** igual que que passava amb al conte de la fulla | explicava una sèrie de tubs i tu t'imagines tubs a munt i avall que va un líquid cap aquí i cap allà i al final et diuen que això és una fulla i que està fent la fotosíntesi (135R i 137R)

En ocasions el Raül emet coenunciacions que complementen la informació donada per altres companys

**Raül:** no\ als volcans marins/ | no SURT foc dels volcans marins surt com SORRA/ | cap a munt/ i llavors: | la sorra no arriba a sobre de l'aigua/en veritat més o menys fan\ | ((posa els dits com fent "cometes")) un pacte/ que no sé [quin era\] que els hi donen que els hi fiquen coses per allà/ perquè mengin o jo què sé/ | i el:i llavors això | aquesta mena de coral/ | aquesta mena de coral/ | pica\ | però quan aquest peix pallasso/ | fan aquest pacte quan entra | no els hi pica\ (182R, 318R, 322R i 324R)

...

**Raül:** perquè no hi ha les condicions perquè es pugui fer\ (412R)

...

**Raül:** sí\ | en un conte de ciència pot ser que hi hagi una mica de mentida i una mica de veritat\ (500R)

...

**Raül:** perquè ve d'uns embassaments que ve d'uns embassaments/ que els embassaments vénen d'un riu/ i un riu és aigua dolça\ (599R)

Els enunciats del Raül de vegades es mouen en el terreny de les creences i no tant de les certeses i ell ho expressa clarament: [jo crec diria que és un d'animal] (351R).

De vegades el Raül emet els enunciats sobre continguts a partir de sobrenunciacions que reformulen i concreten allò que altres companys han expressat abans que ell. N'és un clar exemple el torn de paraula724: o sigui\ | un núvol que es transforma en gota\ (724R).

Pel que fa a la Joana, alguns dels enunciats de caràcter cognitiu que expressa es posicionen en el terreny de l'experiència personal, com es veu al torn de paraula 111: és que jo he vist a la tele que: espècies que s'il·luminen i coses així que: | són [raríssimes].

En altres moments de la sessió les idees que expressa discrepen, complementen o reparen les que han comentat altres companys del grup o bé el mestre:

**Joana:** però no és lluminós on viuen els peixos aquests\ (140J)

...

**Joana:** però | els *moluscos* no es diu/ en català\ | | eh: *bueno*: | el set/ (243J)

...

**Joana:** [però jo crec que hi ha més rius que abans\] (652J)9

La Joana també emet sobrenunciacions que són conclusives. Ho veiem a la intervenció del torn de paraula 562: com es va formar és el mateix\ (562J).

En el cas de l'Ànnia veiem que alguns dels seus enunciats es situen en el terreny de les creences i no tant dels sabers: em sembla que l'anemone és un invertebrat. En altres clàusules, emet sotaenunciacions per tal d'expressar un punt de vista diferent i contradictori al verbalitzat per un altre participant. Seria el cas del torn 684: això de va caure i es va formar el mar/ no\ perquè amb una gota no formes el mar\ (684A); mentre que més endavant explicita una sobrenunciació que tanca un fragment de la redacció del conte: [O SIGUI | que podem dir que: | [(f) al mar Mediterrani va caure una gota\] (709A).

### ▪ Funció de gestió social i identitària

Els enunciats que pretenen assumir una gestió social o identitària no són tan freqüents com els de gestió cognitiva, tot i que apareixen al llarg de la sessió.

En el cas del docent, de vegades els seus enunciat mostren un desacord amb l'actitud o el fer d'algun alumne, com el cas del Raül al torn 40M; o bé del grup en general, com succeeix al torn de paraula 65:

**Mestre:** hauries de buscar vocabulari alternatiu eh/? utilitzar un altre registre eh/? TENIEN MOLTA POR\ ((rialles)) però molta molta no/? això ens ha quedat molt clar\ ((rialles i després silenci)) *bueno* | podríem apuntar el tema/? (40M)

...

**Mestre:** n'hi ha tantes/ que només en teniu apuntades [dues\] (65M)

Hi ha enunciats en què el mestre reconeix la feina i l'esforç dels participants i queda ben explicitat en les seves paraules. Un exemple seria la intervenció següent:

**Mestre:** no si està molt bé/ que entre uns i els altres ens veiem eh/? les: no és tan fàcil començar un conte\ o sigui a un li falta ordenar les idees/ a un altre li falta omplir de vocabulari i descriure la situació perquè me la imagini com vosaltres us imagineu\ la imatge\ (686M)

El Raül manifesta discrepàncies a l'hora de fer les votacions del tema a triar perquè considera que com que no hi ha el Xevi ell està «en inferioritat de condicions»:

**Raül:** però és que jo sóc només un nen per triar tema les nenes *s'apoiem* i llavors diuen dos contra un [no]((agafa el full)) aquest el *tatxem*\ dos contra un aquest el *tatxem*\ i em van fent dos contra un i llavors no puc- (220R i 222R)

Hi ha altres enunciats que mostren l'opinió personal del Raül. Quan estan decidint quins temes descarten: animals jo tampoc\ (264R); o bé quan expressa que ell no creu en la validesa de la versió que expliquen els contes sobre perquè l'aigua del mar és salada: però com jo no m'ho crec-/ (592R)

En el cas de la Joana veiem que hi ha enunciats en què explicita la seva opinió com ara:

**Joana:** a mi m'agradaria més uns altres animals | *bueno* de la sèpia no\ però: (22J)

...

**Joana:** no\ | jo vull dir que no podria veure com es formava el mar/ i llavors/ tenia enveja\ | llavors/ ELL tenia un somni/ de fer-se gota/ i llavors amb els anys va anar fent-se petit va anar fent-se i: es va convertir en una gota\ (723J)

Al torn 159 manifesta una concessió al punt de vista previ de l'Ànnia:



**Ànnia:** posem rares/? (158A)

**Joana:** com vulguis\ (159J)

Destaquem el torn 217 en què la Joana manifesta l'interès pel tema de la brutícia al mar. Aquest és un tema que ella ja havia proposat abans; així doncs, l'objectiu d'aquesta oració és persuadir, convèncer els altres: la brutícia és interessant\ (217J).

Al llarg de les sessions poques vegades els alumnes manifesten obertament la influència dels enunciats d'altres companys com a element enriquidor per al seu propi discurs. En el cas del torn de paraula 688 la Joana indica que per començar a elaborar el conte pren la idea del Raül:

**Joana:** jo he agafat la: de la idea del Raül que no sabia\ hi havia una vegada/ un núvol/ (688J)

Al torn de paraula 706 manifesta el seu enuig: *jolin*: (706A) perquè en intercanvis anteriors els participants anaven alternant l'estructura: pregunta breu/resposta breu:

**Mestre:** [a on\?] (700M)

**Joana:** [i que:] (701J)

**Raül:** a quin país\? (702R)

**Mestre:** a quin lloc\? (703M)

**Joana:** a Europa /a Espanya/ [a Catalunya/] (704J)

**Ànnia:** [l'any ics hi havia] (705A)

((rialles))

**Ànnia:** *jolin*: (706A)

En força enunciats l'Ànnia mostra la seva opinió pel que fa a la tria personal dels temes que s'han proposat:

**Ànnia:** ((dirigint-se als altres participants)) [(f) [a mi m'agraden les meduses]] (174A)

...

**Ànnia:** jo els animals no els vull fer\ | no els vull fer\ (261A)

Al torn 464 afirma que el tema que més l'interessa és un que, precisament, ha proposat ella. A continuació afirma:

**Ànnia:** ((assenyalant el paper)) aquest | el meu no és perquè sigui meu eh/? perquè però el: (464A)

En el cas dels alumnes veiem que quan es tracta de triar quin és el tema que volen desenvolupar a la trama del conte tots manifesten les seves preferències a partir d'enunciats que gestionen aspectes identitaris. En el cas de la Joana també hem vist que apareixen aquest tipus d'enunciats per convèncer els altres del seu punt de vista.

## ***D) A TALL DE CONCLUSIÓ***

En aquesta primera sessió del text narratiu un dels participants, el Xevi, gairebé no ha pogut participar en la conversa perquè ha hagut d'anar al metge. Els altres tres alumnes intervenen en tots els segments d'interactivitat i la seva implicació en la interacció és important.

Els alumnes han assolit gairebé tots els diferents papers enunciatius. El rol que tots han assumit ha estat el de coenunciador, perquè les coenunciacions han estat presents al llarg de tota la sessió amb l'objectiu de construir coneixement compartit. Aquests enunciats han ajudat a aclarir dubtes metodològics, però també de contingut.

Les sotaenunciacions també han estat presents a la interacció i han mostrat els desacords i distanciaments als punts de vista plantejats per altres participants. La Joana i l'Ànnia han dirigit les seves sotaenunciacions bàsicament al Raül i ell sovint ha utilitzat modalitzadors com a elements de cortesia.

Les coenunciacions han donat lloc a adhesions relativament ràpides, mentre que les sotaenunciacions i els desacords en general han generat processos de negociació que de vegades han acabat amb punts de vista més coincidents que no pas a l'inici de la interacció. En aquestes situacions sotaenunciadores, s'han produït concessions, adhesions momentànies o bé acceptacions al punt de vista diferent del propi.

S'ha fet palès que no sempre s'han incorporat els punts de vista que s'han negociat; ara bé, quan s'han produït, de vegades els participants ho han fet de manera explícita i en altres casos no.

## 4.6.2. Grup 3. Text narratiu. Sessió 2. Continuació de l'escriptura del conte

### A) *CONTEXT DE LA SESSIÓ D'AULA*

En aquest apartat analitzem la interacció dels alumnes del tercer grup relativa a la continuació de l'escriptura del conte narratiu.

Aquesta és la segona sessió i la seva estructura respon a l'esquema següent:

- a) El mestre recorda el tema escollit del conte i incentiva els alumnes perquè pensin quines eren les tasques que havien de portar fetes per a la sessió.
- b) Es llegeix la informació trobada i se'n fa una comprensió.
- c) El grup inicia el repàs dels punts tractats a la sessió anterior.
- d) Els alumnes comencen a elaborar el text a partir de la tria del protagonista.
- e) L'elecció del protagonista afavoreix la posada en comú dels aspectes d'argument i cognitius del conte.
- f) Els participants comencen a estructurar el conte alhora que inicien la descripció de com creuen que era la Terra en els seus orígens.
- g) Comencen a parlar d'aspectes cognitius necessaris per a l'estructura del conte: les plaques tectòniques, els volcans i els terratrèmols.
- h) Els alumnes vertebraren part de la història a partir de les característiques de la capa gasosa de l'atmosfera.
- i) S'acaba la història i els participants tanquen la sessió.

La sessió que anem a analitzar es desenvolupa seguint els següents episodis::

- Primer episodi: repàs de les idees de la sessió anterior.
- Segon episodi: elaboració del conte.
- Tercer episodi: tancament de la sessió.

La gravació es va dur a terme el 17 de desembre de 2009 i la durada és de vint-i-set minuts i catorze segons.

### B) *ESQUEMA DE LA SESSIÓ*

Al següent quadre s'especifica quin és l'esquema de la sessió tenint en compte els episodis, els segments d'interactivitat, l'acció que té lloc a cada segment, el tema, així com la constel·lació de participants i com estan situats els participants a l'espai.

Primer episodi									
Repàs de les idees de la sessió anterior									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
0'00''	Primer SIAD	Recordatori del tema del conte i de les cerques que havien de fer. Lectura de la informació recollida i interpretació de les dades. Primeres idees per escriure el text.	La necessitat de la cerca d'informació. Interpretació de la informació científica.	Raül, Xevi, Joana, Ànnia i mestre	Mestre <table border="1"> <tr> <td>Raül</td> <td>Xevi</td> </tr> <tr> <td>Ànnia</td> <td>Joana</td> </tr> </table>	Raül	Xevi	Ànnia	Joana
Raül	Xevi								
Ànnia	Joana								
5'10''	Segon SIAD	Lectura de les idees prèvies redactades a la sessió anterior. El docent explicita les accions que cal fer.	La importància de tenir en compte les aportacions de tots els participants i de dur a terme la revisió de les idees.						

Segon episodi									
Elaboració del conte									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
7'40''	Primer SIA	Elecció del protagonista de la història.	Necessitat que el protagonista pugui explicar el desenvolupament de la història.	Raül, Xevi, Joana i Ànnia.	Mestre <table border="1"> <tr> <td>Raül</td> <td>Xevi</td> </tr> <tr> <td>Ànnia</td> <td>Joana</td> </tr> </table>	Raül	Xevi	Ànnia	Joana
Raül	Xevi								
Ànnia	Joana								
9'14''	Segon SIAD	Inici de la trama de la història.	El refredament de la Terra. Aproximació a la cronologia de l'aparició dels volcans.	Raül, Xevi, Joana, Ànnia i mestre					
11'08''	Tercer SIAD	Discussió de com podria ser la Terra.	L'estructura del conte: inici, nus, final. Descripció de la Terra.						
16'32''	Quart SIAD	Discussió sobre les conseqüències de les plaques tectòniques a la Terra.	Les plaques tectòniques, els volcans i els terratrèmols.						
17'23''	Cinquè SIAD	Descripció dels gasos que envoltaven la Terra. Discussió de com es podia refredar la Terra.	La capa gasosa de l'atmosfera. El refredament de la Terra.						
25'02''	Sisè SIAD	Redacció del final del conte. Discussió sobre si aquest és un conte o gairebé un text científic.	Relació de l'aparició dels éssers unicel·lulars amb la vida al planeta. Text científic o conte?						

Tercer episodi									
Tancament de la sessió									
Temps	Segments d'interactivitat	Acció	Tema	Constel·lació participants	Espai				
26'48'' - 27'14''	Primer SIAD	Tancament de la sessió	Format de tancament	Raül, Joana i mestre	Mestre <table border="1"> <tr> <td>Raül</td> <td>Xevi</td> </tr> <tr> <td>Ànnia</td> <td>Joana</td> </tr> </table>	Raül	Xevi	Ànnia	Joana
Raül	Xevi								
Ànnia	Joana								

### C) ANÀLISI DE LA SESSIÓ

A la sessió anterior els alumnes havien parlat de possibles temes que podien constituir la base del seu conte de ciència. Recordem que entre aquests temes se'ls havien plantejat un conjunt d'interrogants cognitius que havien de resoldre a partir de la cerca d'informació. Així doncs, en aquesta segona sessió els alumnes reprenen les idees apuntades a la primera i expliquen als altres la informació trobada. Posteriorment, però també en aquest primer episodi, la Joana llegeix la informació que ha trobat sobre l'aparició de l'aigua a la Terra. Curiosament el tema inicial del conte connectava les idees de «per què l'aigua del mar és salda?» i «com es va formar el mar?»; ara bé, després que la Joana llegeixi els seus apunts i que els discuteixin, el tema del conte va derivant cap al refredament de la Terra.

En aquest mateix episodi es llegeixen els punts que s'havien acordat a la sessió anterior (el tema i la recerca d'informació que havien de fer) i l'inici de la història que havien redactat. S'adonen que hi ha problemes de coherència i en aquest punt el docent especifica de manera molt detallada què és el que cal fer.

Al segon episodi el grup comença a elaborar el conte. Pensen en el protagonista i es produeix la discussió sobre si ha de ser una gota d'aigua que ho expliqui tot o no. En aquests primers segments d'interacció, sobretot fins al tercer segment del segon episodi, el docent emet molts enunciats amb una clara funció de gestió didàctica perquè els alumnes mostren moltes dificultats per organitzar el procés de redacció de la història. Al torn de paraula 120, fins i tot el mestre explicita molt clarament aquestes dificultats i el Raül, al torn següent, ho ratifica i fa participis a tots els companys d'aquesta opinió a partir de l'ús del pronom de primera persona del plural.

**Mestre:** veieu que estem encallats/? (120M)

**Raül:** ho veiem sí | la història pot ser una mica mentida oi/? (121R)

En aquest enunciat el Raül no es queda aquí, sinó que com veiem a la segona part de la clàusula, manifesta una clara intenció de fer avançar l'escriptura del conte.

A partir del quart segment d'interactivitat del segon episodi els enunciats del mestre es concentren bàsicament als aspectes cognitius amb la finalitat de fer avançar el guió del conte. Quan el mestre s'adona que els alumnes han pogut pensar amb coherència algunes de les idees, ell torna a recordar-los la necessitat d'estructurar-ho per escrit.

Al cinquè segment del segon episodi el mestre s'adona que la conversa entre els alumnes no avança, sobretot pel que fa al contingut, i al torn 320 emet una falsa pregunta per tal de donar una idea per fer progressar l'estructura del conte:

**Mestre:** doncs els gasos que formaven l'atmosfera/ no pot ser que s'enfadessin entre ells i que provoquessin com una baralla que fes que es refredés/? (320M)

Aquesta proposta del docent no s'acaba d'integrar al discurs de grup i els alumnes opten per la idea que el vapor dels volcans refreda l'atmosfera. Posteriorment el docent reprèn aquesta idea:

**Mestre:** el que vol dir la Joana seria\ cansada l'atmosfera de rebre tota l'escalfor de la terra/ | va reaccionar o va contraatacar no/? refredant-se si/? (341M)

Als torns de paraula següents els alumnes expliquen el pas de l'estat gasós al líquid. En aquest punt, el Raül emet una pregunta interessant sobre la conservació de la matèria:

**Raül:** és que si hi ha molt vapor/ | una cosa\ | si hi ha molt vapor/ hi ha més aigua que vapor? o sigui: | si hi ha cinc litres de vapor/ | quan el vapor es transforma en aigua/ pot ser que hi hagi cinc litres d'aigua/? (382R)

La Joana li respon que és menys quantitat però, malauradament, no justifica ni explica el perquè. En aquest punt, el docent no fa cap intervenció, possiblement per la preocupació de no poder acabar el conte, i continua la interacció.

Al sisè segment d'interactivitat del segon episodi, els alumnes, sense la intervenció del docent, pensen el final del conte. Es tracta d'una negociació ràpida i força productiva.

A partir del torn 407 s'inicia el tancament de la sessió perquè el Raül s'adona que ja és tard. El mestre i la Joana acaben de cloure la interacció, tot i que al darrer torn de paraula de la sessió el Raül apunta una idea important pel seu conte:

**Raül:** sí | potser després els de la classe ens donaran més idees\ (410R)

### C.1. DIMENSIÓ INTERLOCUTIVA

#### *Marc d'interacció:*

En aquesta segona sessió del text narratiu els diferents segments d'interactivitat són SIADs excepte el sisè del segon episodi en què no hi ha cap intervenció del docent. Els alumnes en aquesta sessió construeixen el conte a partir de les idees que van proposar a l'anterior i també de la informació que han buscat.

Al llarg de la interacció es comprova que hi ha més dificultats perquè avanci la conversa i la construcció del text que no pas a la primera sessió. En aquest sentit, la participació del docent és molt més determinant del que ho havia estat a la sessió anterior i també a les del text científic. Als alumnes els costa progressar, enllaçar les idees o bé proposar-ne de noves. El mestre n'és conscient i, com veurem més endavant, llença preguntes, explicita quins processos cal fer, o bé proposa idees.

Constatem que els alumnes participen en gairebé tots els segments d'interactivitat, encara que el Xevi és el discent que emet menys enunciats. Els darrers segments d'interactivitat són mediats, bàsicament, pel Raül, la Joana i l'Ànnia.

Si ens fixem en qui es dirigeix a qui, sovint la Joana té com a destinatària dels seus enunciats a l'Ànnia i els desacords que emet són, bàsicament, relacionats amb els enunciats emesos pel Raül: és igual Raül/ (215J). Ell, per la seva banda, obre espais perquè hi participi el Xevi. Ho verbalitza de forma clara al torn 61. Cal recordar que el Xevi no va poder participar a la primera sessió:

**Raül:** el Xevi també podrà dir | no/? (61R)

Hi ha altres moments en què el Raül es dirigeix a un participant en concret, com és el cas de l'enunciat 66 en què entra en desacord amb l'Ànnia i després es dirigeix a la Joana i al Xevi:

**Raül:** a tu no t'agrada però potser/ a l'altra gent/ li agrada\ | no sé eh/? a mi tampoc però potser al Xevi/ o a la Joana els agrada\ (66R)

**Joana:** no sé\ (67J)

**Raül:** ((dirigint-se a la Joana)) *vale*\ | a la Joana si ja sé que a tu t'agrada ((referint-se al Xevi)) i a tu/? (68R)

De vegades els participants emeten enunciats que fan referència a algun company, tot i que no s'hi dirigeixen directament:

**Joana:** molt forts ha dit el Xevi\ (249J)

...

**Mestre:** el que vol dir la Joana seria\ | cansada l'atmosfera de rebre tota l'escalfor de la terra/ | va reaccionar o va contraatacar no/? refredant-se si/? (341M)

...

**Raül:** si\ | o és una cosa diferent al de la Joana\ | bé més o menys com la Joana | es van barrejar coses de l'atmosfera | no\ | és que no sé com explicar-ho\ (346R)

Pel que fa a la selecció dels torns de paraula, veiem que els alumnes els prenen de forma espontània, tot i que al torn 305 el Raül el demana explícitament: jo jo\ | gasos | li envia gasos\ (305R). Al llarg de la interacció també es produeixen heteroseleccions. El mestre és qui més en fa. De vegades tenen l'objectiu de fer avançar la interacció: molt bé | continua llegint\ | ja sabem el motiu/ (26M); en altres casos sol·liciten l'opinió dels alumnes:

**Mestre:** al nus | què diries del conte\? (130M)

...

**Mestre:** Raül | a l'inici què explicaries\? (132M)

Els alumnes també emeten heteroseleccions de torns de paraula:

**Ànnia:** Joana | se t'ha acudit alguna idea/? (73A)

**Joana:** a mi no\ (74J)

**Ànnia:** ((dirigint-se al Xevi)) i a tu/? (75A)

### *Llengua d'ús*

En aquesta segona sessió del text narratiu els alumnes no mostren tants castellanismes com a la sessió anterior. Val a dir, però, que els marcadors castellans *vale* i *pues* continuen sent-hi presents.

La llengua de comunicació entre els participants és el català i quan la Joana llegeix en veu alta la informació de què disposa, destaca que l'ha trobat en castellà i comença a llegir:

**Joana:** és en castellà\ | {(L2) nuestro planeta tiene 4600 millones de años pero el agua no apareció en el en él/ hasta bastante más tarde} \ [...] (14J)

Aquesta lectura que fa la Joana dona lloc a diverses preguntes semàntiques dels alumnes que no requereixen de la intervenció del docent però que ell ratifica. Són paraules en castellà que el Xevi i el Raül desconeixen i que l'Ànnia defineix sinó que les diu directament en català:

**Xevi:** què és una {(L2) grieta\?} (19X)

**Raül:** què és una {(L2) grieta\?} (20R)

**Ànnia:** és una esquerda\ (21A)

**Xevi:** ah\ (22X)

**Mestre:** una esquerda\ [...] (23M)

Curiosament, després de la lectura de la Joana, els alumnes fan referència al concepte dels continents, però utilitzen el terme en castellà, tal i com figurava al text llegit:

**Raül:** si | van quedar *los continentes*\ (52R)

**Ànnia:** ((dictant a la Joana)) dos punts/ | *los continentes*\ | que hi havia *los continentes*\ (53A)

En aquesta sessió, tal i com vam veure en els altres dos grups, els participants emeten pronominalitzacions inadequades. Aquest és el cas dels torns de paraula 57 i 59:

**Ànnia:** ((llegint els apunts)) protagonista/ | una gota d'aigua salada\ | estructura/ | hi havia una vegada una gota\ | un altre\ | hi havia una vegada un nuvol que es deia Big Bang que es va caure una gota que és quan es va formar el mar\ | això no s'enten\ (57A)

**Joana:** gens\ (58J)

**Mestre:** ((llegeix)) hi havia una vegada un nuvol /que es deia Big Bang que es va caure una gota que | | una altra ca\ | hi ha tres ca\ | | això ho hauríem d'escriure d'una altra manera\ (59M)

L'Ànnia continua emprant la forma oral no formal *llavorens* de l'adverbi *llavors*: pues *llavorens* si- (103A). Al torn 352 el Raül utilitza la frase feta «tirar la tovallola», tot i que, com sabem, la forma genuïna del català és «llençar la tovallola»:

**Raül:** *tiro* la tovallola\ (352R)

**Ànnia:** no | *tiro* la tovallola vol dir/ no fer res\ (353A)

### Organització del discurs

Al següent quadre es mostren els aspectes organitzatius més importants d'aquesta sessió com ara qui i com obre i tanca els diferents segments.

Episodi	Segments d'interactivitat	Obertura/tancament (Participants)	
Primer episodi	Primer SIAD	Obertura	<b>Mestre:</b> <i>bueno</i> \   tenim el tema\   anem a repassar i a situar-nos el tema era/? (1M) (gestió didàctica: el mestre situa als alumnes dins de la sessió)
		Tancament	<b>Joana:</b> solamente quedaron restos de islas en medio de los océanos los continentes\ (50J) (gestió cognitiva: acaba de llegir la informació que ha trobat)
	Segon SIAD	Obertura	<b>Ànnia:</b> ((l'Ànnia fa èmfasi amb la coma)) si\   los continentes (51A) (gestió cognitiva: reafirma les paraules de la Joana per després continuar avançant)
		Tancament	<b>Mestre:</b> i refer el que tenim\   ara ens hem de posar a escriure i reescriure'l\ (63M) (gestió didàctica: el mestre explicita el procés que cal fer)
Segon episodi	Primer SIAD	Obertura	<b>Joana:</b> com podríem començar\? (64J) (gestió didàctica: obre l'espai interactiu i indica que han de començar a pensar l'inici del conte)
		Tancament	<b>Raül:</b> [de la Terra]   el refredament de la Terra\   és qui és el protagonista de la història la Terra\? (94R) (gestió cognitiva: reafirma la idea del torn anterior i llença una nova pregunta)
	Segon SIAD	Obertura	<b>Ànnia:</b> i si comencem explicant que nosaltres som la gota d'aigua que està en vapor/ i com ens imaginem-? (95A) (gestió cognitiva: dona idees de com començar la història)
		Tancament	<b>Xevi:</b> encara no ho sé\ (131X) (gestió identitària: mostra que encara no sap com continuar la història)
	Tercer SIAD	Obertura	<b>Mestre:</b> Raül   a l'inici què explicaries\? (132M) (gestió didàctica: demana l'opinió d'un dels participants)
		Tancament	<b>Joana:</b> ((dictant a l'Ànnia)) era trist perquè no tenia vida\ (223J) (gestió didàctica: acaba de dictar a l'Ànnia el que han acordat)
	Quart SIAD	Obertura	<b>Raül:</b> no HI HAVIA (224R) (gestió cognitiva: reparació del torn anterior)
		Tancament	<b>Raül:</b> ((agafa un llapis i un paper)): mira Xevi això és la Terra \ ((dibuixa un cercle)) i això és l'atmosfera al voltant amb ((escriu la paraula aigua)) AI-GU-A\ (254R) (gestió didàctica i cognitiva: a partir d'un dibuix el Raül explica com se situen la Terra i l'atmosfera)
	Cinquè SIAD	Obertura	<b>Joana:</b> l'atmosfera estava plena de gas\ (255J) (gestió cognitiva: afegeix contingut a la trama de la narració)
		Tancament	<b>Joana:</b> va caure a bots i barrals\ (393J) (gestió cognitiva: precisa el terme amb una expressió catalana)
	Sisè SIAD	Obertura	<b>Xevi:</b> i va sortir una llavor\ (394X) (gestió cognitiva: inicia el final del conte)
		Tancament	<b>Ànnia:</b> ((rialles)) més que un conte és un llibre de naturals\ (406A) (gestió social: emet un enunciat humorístic)
Tercer episodi	Primer SIAD	Obertura	<b>Raül:</b> sí però hem de plegar\ (407R) (gestió didàctica: inicia el tancament de la sessió)
		Tancament	<b>Raül:</b> sí   potser després els de la classe ens donaran més idees\ (410R) (gestió didàctica: fa una petita reflexió que tanca la sessió)



## C.2. DIMENSIÓ ENUNCIATIVA

### Posicionament enunciatiu:

Al llarg de la sessió els participants de la interacció assumeixen diferents papers enunciatius per tal de poder construir un text científic.

Pel que fa a les *coenunciacions* veiem que els alumnes estan en un mateix pla de la interacció i van construint coneixement de manera conjunta. Tenim un cas molt clar d'aquesta construcció compartida als següents intercanvis:

**Raül:** podem dir l'aparició dels mars | al nus\ (137R)  
**Ànnia:** i al desenllaç podem dir que es van crear totes les plantes i: (138A)  
**Joana:** tots els éssers vius\ (139J)  
**Ànnia:** sí\ (140A)  
**Raül:** o podem explicar el resultat de les pluges torrencials\ (141R)  
**Ànnia:** jo m'imagino la terra fosca/ | marró el terreny/ | i plena de volcans\ | marró tirant cap a negre\ (142A)  
**Raül:** marró fosc\ (143R)  
**Joana:** jo faria que no hi ha animals\ (144J)  
**Xavi:** sense | perquè sinó com viurien/? (145X)  
**Joana:** ja per això\ | perquè sinó com viurien sense l'aigua? \ | per viure i menjar perquè solament hi havia volcans i lava (la Joana escriu) (146J)  
**Raül:** i les:: és que no | com es diuen? \ | *bueno* que per fer els volcans saps aquelles plaquetes que quan s'ajunten:: (147R)  
**Joana:** les plaques tectòniques (148J)  
**Raül:** sí\ | hi ha tremolor i les plaques tectòniques eren molt fortes i per això hi havia tants volcans\ (149R)  
**Joana:** sí | el que van dir a la tele\ (150J)  
**Ànnia:** hi havia molts moviments de plaques tectòniques i això: (151A)  
**Raül:** provocava molts moviments de plaques i això/ feia volcans i terratrèmols\ (152R)

Val a dir que a les coenunciacions els alumnes no tenen perquè compartir, d'entrada, un punt de vista donat; sovint els alumnes els negocien; ara bé, allò que les caracteritza és que els participants es troben en un mateix pla enunciatiu:

**Joana:** trist\ (164J)  
**Ànnia:** i mogut\ (165A)  
**Mestre:** trist per què\? (166M)  
**Ànnia:** perquè no hi havia vida i estava tot fosc/ (167A)  
**Xevi:** ni llum/ (168X)  
**Raül:** llum sí que hi havia\ (169R)  
**Mestre:** llum n'hi havia/? (170M)  
**Joana:** no\ (171J)  
**Ànnia:** bueno | que era molt fo::sc/ (172A)  
**Raül:** no a l'ambient a terra/ (173R)

Pel que fa a les *sotaenunciacions* veiem que en aquesta sessió no n'apareixen gaires i les que trobem les emeten els alumnes. No són oposicions obertes al punt de vista de l'altre sinó que esdevenen punts de vista sensiblement diferents. En el cas de la Joana, les *sotaenunciacions* que emet les fa sobre els enunciat del Xevi i del Raül:

**Raül:** no\ | si diu que l'aigua *es* va caure/ i llavors pot ser una gota protagonista que representi una que es va caure al mar/ | o el vapor/ que va fer tot això\ | però serà millor la gota perquè s'entendrà millor | que si expliquem que al vapor li va passar això/ (83R)  
**Ànnia:** però la gota d'aigua existia abans que es refredés el planeta/? (84A)  
**Raül:** no\ (85R)  
**Joana:** pues si és així com dius la gota no existeix al principi del conte\ (86J)  
 ...  
**Xevi:** i va sortir una llavor\ (394X)  
**Ànnia:** sí sí | i així comença la vida\ (395A)  
**Joana:** hi estic d'acord però primer hi ha els ésser unicel·lulars/ (396J)

En el cas del Raül, les sotaenunciacions que emet estan relacionades amb el tema dels volcans i dels gasos de l'atmosfera. En el primer cas, a l'enunciat 333 el Raül manifesta que no poden repetir el verb «créixer» per referir-se als volcans i terratrèmols i la Joana al torn següent diu: però créixer volcans hem dit que sí/ i el Raül respon amb la següent sotaenunciació: si però créixer terratrèmols no\ | els terratrèmols no creixen\ (235R).

Al torn 315 el Raül emet una sotaenunciació sobre el discurs del docent als alumnes per tal d'incentivar idees noves. Ara bé, el Raül es distancia del punt de vista que hi ha implícit en la pregunta del mestre:

**Mestre:** els gasos es poden enfadar entre ells/? (314M)

**Raül:** enfadar/? (315R)

**Mestre:** sí\ | enfadar és una manera de parlar\ | | és a dir\ | vosaltres sabeu que els productes químics no/? segons com els barrejo/poden reaccionar d'una manera o d'una altra (316M)

El Xevi també emet alguna sotaenunciació al llarg de la interacció. Al torn de paraula 206 es distancia del punt de vista del Raül i posteriorment en mostra el seu desacord:

**Raül:** amb moviments de pla: | no | jo faria | la Terra era molt moguda/ | hi havia unes plaques tectòniques/ que feien créixer els volcans i: (el Raül s'atura i pensa) (205R)

**Xevi:** créixer? (206X)

**Raül:** Ai (207R)

**Xevi:** els volcans no creixen\ (208X)

Quan la sessió ja està acabant i els alumnes pensen el final de la història el Xevi emet una sotaenunciació a la intervenció del torn 396 emesa per la Joana. Ell vol fer entendre que en un conte hi ha imaginació:

**Xevi:** i va sortir una llavor\ (394X)

**Ànnia:** sí sí | i així comença la vida\ (395A)

**Joana:** hi estic d'acord però primer hi ha els ésser unicel·lulars/ (396J)

**Xevi:** ja però això és un conte\ (397X)

Pel que fa a les *sobrenunciacions*, en aquesta sessió, tot i que el mestre n'emeta, no és l'únic participant que assumeix aquest paper enunciatiu. Les sobrenunciacions que expressa sovint no se situen després de sotaenunciacions emeses pels participants i és per això que no apareixen al quadre següent en què figuren els moments de negociació de punts de vista. Al torn 32 el docent, des d'un pla lingüístic, fa una reformulació sinonímica:

**Mestre:** para un moment\ | què és què significa {(L2) lluvias torrenciales\?}(28M)

**Ànnia i Raül:** lluvias::: (29A/R)

**Raül:** lluvias a tope\ (30R)

**Ànnia:** ((rient)) sí\ (31A)

**Mestre:** molta pluja no/? (32M)

En altres moments de la conversa el seu paper de sobrenunciador esdevé conclusiu i aporta elements de síntesi dels punts de vista emesos pels altres:

**Mestre:** doncs podem dir que era trist perquè no hi havia vida | o no hi havia sers vius | i trist i mogut per una altra raó (222M)

...

**Mestre:** el que vol dir la Joana seria\ | cansada l'atmosfera de rebre tota l'escalfor de la terra/ | va reaccionar o va contraatacar no/? refredant-se si/? (341M)

...

**Mestre:** vol dir quedar-me com estic\ | vol dir no lluitar contra algo\ (354M)

Les sobrenunciacions dels alumnes en situacions de negociació de conflicte són força escasses i per això gairebé no en veiem al quadre següent. Val a dir, però, que al llarg de la interacció n'apareixen, sobretot per part del Raül. Al torn 90 els alumnes decideixen qui serà el protagonista de la història i després de prendre la decisió que serà el vapor i les conseqüències que comporta sobre la Terra, el Raül conclou dient:

**Raül:** [de la terra] | el refredament de la terra\ | és qui és el protagonista de la historia de la terra (94R)

Entre els torns de paraula 334 i 338, quan els alumnes parlen sobre els volcans i terratrèmols, el Raül reprèn els enunciat anterior per formular-ne un de sensiblement diferent:

**Joana:** però créixer volcans hem dit que sí/ (334J)

**Raül:** si però créixer terratrèmols no\ | els terratrèmols no creixen\ (335R)

**Joana:** i formaven/ (336J)

**Ànnia:** formaven sí\ (337A)

**Raül:** podem dir\ | formaven/ terratrèmols i volcans\ (338R)

## SEQÜÈNCIA 2: Text narratiu. Sessió 2: Construcció compartida d'un conte de ciència

Nom	Sotaenunciació	Coenunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió
Raül	<p>PDV4: doncs així és el vapor (87R)</p> <p>PDV7: si però créixer terratrèmols no els terratrèmols no creixen (235R)</p>	<p>PDV1: no si diu que l'aigua es va caure i llavors pot ser una gota protagonista que representi una que es va caure al mar o el vapor que va fer tot això però serà millor la gota perquè s'entendrà millor que si expliquem que al vapor li va passar això (83R)</p> <p>PDV6: llum sí que hi havia (169R)</p> <p>PDV9: no a l'ambient a terra (173R)</p> <p>PDV1: amb moviments de pla: no jo faria la Terra era molt moguda hi havia unes plaques tectòniques que feien créixer els volcans i (el Raül s'atura i pensa) (205R)</p> <p>PDV3: AI (207R)</p> <p>PDV6: i van fer créixer els volcans (210R)</p> <p>PDV1: jo jo gasos li envia gasos (305R)</p> <p>PDV5: per això li va enviar gasos a la Terra (309R)</p> <p>PDV5: clar i diem que la petita llavor va ser lo que va fer que després els animals es poguessin alimentar (398R)</p> <p>PDV7: molt bé condicions necessàries per poder viure els humans (402R)</p>	<p>PDV6: de la Terra el refredament de la Terra (94R)</p> <p>PDV8: podem dir formaven terratrèmols i volcans</p>	<p>El Raül planteja que el protagonista ha de ser la gota d'aigua. A partir de la pregunta de l'Ànnia en què qüestiona si aquesta existia abans que es refredés el planeta, la Joana planteja que no pot ser la protagonista.</p> <p>Comencen a descriure com és la Terra. No hi ha desacords importants però sí que matisen el tema de la llum a la Terra. El Raül diu que sí que n'hi ha.</p> <p>El Raül inicia una coenunciació que expressa que els volcans creixen. El Xevi ho posa en dubte i el Raül s'ho repensa.</p> <p>El Raül comenta que per refredar-se, l'atmosfera envia gasos a la terra. L'Ànnia està en desacord i comenta que l'atmosfera ja està formada per gasos</p>	<p>El Raül respon que és el vapor. L'Ànnia conclou que és el refredament de la Terra.</p> <p>El Raül està d'acord amb l'enunciat del Xevi que diu que es tracta d'un conte però a la vegada el Raül afegeix que gràcies a les llavors els animals es van poder alimentar. No es produeix un desacord però sí diferències significatives de punts de vista</p> <p>La Joana està d'acord amb l'Ànnia i la negociació queda oberta. Val a dir, però, que després ja no parlen d'intercanvi de gasos sinó d'escalfor.</p>
Joana	<p>PDV3: pues si és així com dius la gota no existeix al principi del conte (86J)</p> <p>PDV3: hi estic d'acord però primer hi ha els ésser unicel·lulars (396J)</p>	<p>PDV1: trist (164J)</p> <p>PDV6: però li podria haver enviat tots els gasos (310J)</p> <p>PDV8: però si és lo mateix (312J)</p>			
Ànnia		<p>PDV2: però la gota d'aigua existia abans que es refredés el planeta? (84A)</p> <p>PDV2: i mogut (165A)</p> <p>PDV4: perquè no hi havia vida i</p>	<p>PDV5: el refredament de la Terra (93A).</p>		<p>L'Ànnia matisa que l'ambient era fosc. És una construcció de coneixement que es produeix a partir de coenunciacions.</p>

ANÀLISI DE DADES

Nom	Sotaanunciació	Coanunciació	Sobrenunciació	Conflicte	Decisió
		<p>estava tot fosc (167A)</p> <p>PDV8: bueno que era molt fosc (172A)</p> <p>PDV5: les plaques quan surten es dobleguen i poden fer créixer muntanyes poden fer créixer (209A)</p> <p>PDV4: però l'atmosfera ja esta formada per gas (308A)</p> <p>PDV9: ja (313A)</p> <p>PDV2: sí sí   i així comença la vida (395A)</p> <p>PDV6: i que de les llavors i els animals després va haver les condicions que necessitàvem- (399A)</p>			<p>L'Annia explica molt sintèticament l'efecte de les plaques tectòniques. El Raül s'hi adhereix. Uns quants torns més enllà el Raül diu que creixen volcans i terratrèmols però després al torn 235 ho rectifica.</p>
Xevi	<p>PDV4: els volcans no creixen (208X)</p> <p>PDV4: ja però això és un conte (397X)</p>	<p>PDV5: ni llum (168X)</p> <p>PDV2: créixer? (206X)</p> <p>PDV3: l'atmosfera (307X)</p> <p>PDV7: que els gasos es van barrejar amb el vapor (311X)</p> <p>PDV1: i va sortir una llavor (394X)</p>		<p>El Xevi comença la negociació considerant que apareix una llavor. La Joana puntualitza que hi ha d'haver primer els éssers unicel·lulars.</p>	
Mestre		<p>PDV3: trist per què? (166M)</p> <p>PDV7: llum n'hi havia? (170M)</p> <p>PDV2: qui? (306M)</p>			

1ª NEGOCIACIÓ: Tema: La gota d'aigua

2ª NEGOCIACIÓ: Tema: Descripció de la Terra.

3ª NEGOCIACIÓ: Tema: Terratrèmols i volcans

4ª NEGOCIACIÓ: Tema: La capa gasosa

5ª NEGOCIACIÓ: Tema: Éssers unicel·lulars i pluricel·lulars

**Enunciació i construcció de coneixement:****a) Oracions interrogatives i plantejament de les qüestions**

En aquesta sessió apareixen força preguntes reals que responen a dubtes, a necessitats cognitives que els alumnes tenen quan estan negociant quins són els continguts de ciència que volen que apareguin al seu conte. Aquestes preguntes reals les plantegen els propis alumnes, tot i que al torn de paraula 298, el docent formula la següent interrogació: *què deuria passar perquè de cop i volta/ tot es refredés/?* (298M) que enllaça amb l'enunciat anterior emès pel Raül en què apunta que l'atmosfera protegia la Terra dels rajos del sol. Podem considerar que és una pregunta ben formulada perquè parteix dels coneixements previs que tenen els alumnes a partir de la lectura que havia fet la Joana a l'inici de la sessió; per tant, segons Sant Martí (2003), és una pregunta *productiva*. Per altra banda, dóna peu a la reflexió i des del punt de vista lingüístic està ben formulada. És interessant veure com la Joana al cap d'un parell de torns de paraula, després de la intervenció del Raül, reformula la pregunta que havia fet el docent perquè veu que el Raül no la respon:

**Mestre:** *què deuria passar perquè de cop i volta/ tot es refredés/?* (298M)

**Raül:** *que la Terra es va fer molt freda/* (299R)

**Joana:** *però per què? | per què es va fer molt freda/?* (300J)

A partir d'aquesta pregunta s'obre entre els alumnes una negociació força interessant que des del punt de vista de la ficció acaben consensuant tot dient:

**Joana:** *doncs l'atmosfera farta de rebre tanta calor de la Terra va transformar aquesta escalfor* (367J)

**Ànnia:** *l'escalfor/* (368A)

**Mestre:** *en què/?* (369M)

**Joana:** *en un fred insuportable\* (370J)

**Raül:** *un fred molt intens\* (371R)

**Ànnia:** *((escrivint)) un fred insuportable\* (372A)

**Raül:** *quan es va transformar aquesta escalfor amb fred llavors va provocar que el vapor es transformés en aigua | i llavors és quan va ploure/* (373R)

Des de l'àmbit cognitiu, els alumnes també emeten preguntes reals. En el cas del Raül en algunes ocasions les qüestions demanen una confirmació (34R i 382R), en altres casos són preguntes totals o absolutes en què la qüestió es planteja sobre tot l'enunciat (20R i 147R):

**Raül:** *què és una grieta\?* (20R)

...

**Raül** *si\ | una cosa\ | també amb això que si les pluges van ser tan torrencials per això el mar és tan gran/?* (34R)

...

**Raül:** *i les:: és que no | com es diuen? \ | bueno que per fer els volcans saps aquelles plaquetes que quan s'ajunten::* (147R)

...

**Raül:** *és que si hi ha molt vapor/ | una cosa\ | si hi ha molt vapor/ hi ha més aigua que vapor? o sigui: | si hi ha cinc litres de vapor/ | quan el vapor es transforma en aigua/ pot ser que hi hagi cinc litres d'aigua/?* (382R)

En el cas de l'Ànnia, les preguntes reals que formula des de l'àmbit cognitiu són preguntes parcials:

**Ànnia:** *però la gota d'aigua existia abans que es refredés el planeta/?* (84A)

...

**Ànnia:** *però els volcans van aparèixer després/ del refredament o abans?* (101A)

La Joana i el Xevi també formulen preguntes reals com ara al torn 300J: *però per què? | perquè es va fer molt freda? / com era el vapor\?* (190J), o bé el Xevi, al torn 19, quan també, com el Raül, pregunta: *què és una grieta\?*

En l'àmbit cognitiu trobem altres tipus de preguntes que no es formulen perquè hi hagi una necessitat real de saber però que són importants perquè la conversa progressi des del punt de vista cognitiu.

En aquest sentit, el docent expressa enunciats interrogatius que tenen una finalitat lingüística molt clara. De vegades aquestes preguntes pretenen que els alumnes parin atenció a la comprensió de la paraula (28M), en altres casos per donar o incentivar l'ús d'una expressió (32M), cercar verbs sinònims (232M); o bé per fer alguna reparació lingüística:

**Mestre:** para un moment\ | què és què significa *lluvias torrenciales*\?(28M)

...

**Raül:** lluvias a tope\ (30R)

**Ànnia:** ((rient)) sí\ (31A)

**Mestre:** molta pluja no? (32M)

...

**Mestre:** quin verb podem posar\? (232M)

...

**Mestre:** el produïa\ | el produïa o el produïen/? (246M)

Altres preguntes emeses pel docent que persegueixen finalitats cognitives estan destinades a ajudar els alumnes des de l'àmbit metodològic i organitzatiu de les idees:

**Mestre:** però no expliques com es va produir tot això | on expliques el procés? \ | aquest procés d'unió de l'atmosfera i la Terra per l'aigua\ (136M)

Al torn 170 l'objectiu cognitiu del docent és estimular la conversa, o bé com veiem al 318, que els alumnes expressin sabers a partir de la seva experiència:

**Mestre:** llum n'hi havia/? (170M) (estimular la conversa)

...

**Mestre:** heu vist algun experiment no/? què passa\? (318M)

Com ja hem comentat en altres sessions, sovint el límit entre la funció de gestió didàctica i la cognitiva dels enunciats interrogatius, sobretot els emesos pel docent, queda bastant desdibuixat i per tant es fa difícil de poder classificar aquest tipus de clàusules.

Pel que fa als alumnes, els enunciats interrogatius del Raül en ocasions esperen la confirmació del seu punt de vista (324R), o bé mostren un distanciament respecte de l'enunciat emès per un altre participant (315R):

**Raül:** si a la Terra hi havia volcans hi havia escalfor no/? (324R)

...

**Mestre:** els gasos es poden enfadar entre ells/? (314M)

**Raül:** enfadar/? (315R)

La Joana emet enunciats que busquen també la ratificació del seu punt de vista (105J), mentre que en altres casos la seva pregunta esdevé el punt de partida de les seves argumentacions (146J):

**Joana:** hem dit que havíem de començar pel vapor oi/? (105J)

...

**Joana:** ja per això\ | perquè sinó com viurien sense l'aigua? \ | per viure i menjar perquè solament hi havia volcans i lava ((la Joana escriu)) (146J)

L'Ànnia és de les participants que formula més preguntes de tipus cognitiu; algunes són de tipus confirmatori:

**Ànnia:** i si comencem explicant que nosaltres som la gota d'aigua que està en vapor/ i com ens imaginem-? (95A)

...

**Ànnia:** i la protegia també no/? (293A)

mentre que altres enunciats mostren un distanciament vers l'emès pels companys:

**Xevi:** no podríem dir que als volcans també hi havia una mica d'aigua/? (329X)

**Ànnia:** per què necessitem l'aigua dels volcans\? (330A)

...

**Xevi:** llavors va enviar una miqueta una mica de gas a la Terra/ que es va barrejar amb el vapor\ (344X)

**Ànnia:** però el gas és vapor eh/? (345A)

En el cas del Xevi veiem que el tipus d'enunciats que més emet són els de caire cognitiu:

**Joana:** tot era envoltat de gas\ (252J)

**Xevi:** què\? (253X)

**Raül:** ((agafa un llapis i un paper)): mira Xevi això és la Terra \ ((dibuixa un cercle)) i això és l'atmosfera al voltant amb ((escriu la paraula aigua)) AI-GU-A\ (254R)

...

**Xevi:** [(f) perquè l'atmosfera li va enviar aigua/?] (302X)

De l'àmbit didàctic, solament formulen oracions interrogatives el mestre i la Joana. El docent tracta de situar els alumnes, de fer avançar la conversa i d'estimular l'aparició de nous temes i idees. De vegades ho fa amb preguntes directes (1M), però en altres casos no (156M):

**Mestre:** *bueno\* | tenim el tema\ | anem a repassar i a situar-nos | el tema era/? (1M)

...

**Mestre:** doncs també podeu pensar quina sensació deuria provocar\ (156M)

Al torn 120, el docent mostra la seva preocupació perquè la conversa no avança i ho manifesta clarament als alumnes: veieu que estem encallats/? (120M). El Raül és el primer que respon i posteriorment es restableix la interacció. Val a dir que, curiosament, a la sessió anterior el mestre incidia en el fet que l'escriptura suposa temps i reflexió.

En el cas de la Joana les oracions interrogatives que emet expliciten quins eren els aspectes sobre els que havien de buscar informació: quan va néixer el mar/? | com es va formar el mar/? | i disminueix o augmenta el nivell de sal? (6J), en altres moments esperona el grup perquè continuï avançant: com podríem començar/? (64J); val a dir que en algun cas l'aspecte cognitiu és proper a l'identitari: ((mirant el full)) és que no entenc el que vaig posar\ ((apropant-se a l'Ànnia)) què posa [aquí?/] (36J).

Al llarg de la interacció els participants també emeten preguntes que incideixen de manera especial en l'àmbit social. A continuació tenim dos exemples que ho il·lustren; el primer és una demanda que fa el mestre d'adhesió per part dels participants però també de confirmació de la Joana; mentre que al segon el docent convida a que els alumnes opinin:

**Mestre:** el que vol dir la Joana seria\ | cansada l'atmosfera de rebre tota l'escalfor de la terra/ | va reaccionar o va contraatacar no/? refredant-se si/? (341M)

...

**Mestre:** no hi ha pressa | | | us sembla bé l'opció de la Joana/? (347M)

A les diferents sessions que hem analitzat d'aquest tercer grup, el Raül sovint ha tingut en compte la presència dels altres i en ocasions s'hi ha referit de forma explícita:

**Raül:** el Xevi també podrà dir | no/? (61R)

...

**Raül:** ((dirigint-se a la Joana)) *vale\* | a la Joana si ja sé que a tu t'agrada ((referint-se al Xevi)) i a tu/? (68R)

En altres moments de la interacció els enunciats interrogatius del Raül abasten més l'àmbit identitari i expressen la seva voluntat. Al torn de paraula 375 indica que no té ganes d'escriure però que li ve de gust llegir allò que han escrit entre tots:

**Raül:** ((agafa el full i comença a llegir)): jo no penso escriure eh/? però ho puc llegir/? ((comença a llegir)) l'atmosfera estava farta de rebre tanta calor de la Terra\ | va transformar aquesta escalfor/ en un fred insuportable\



L'Ànnia, després que el Raül al torn de paraula 68 hagi obert la interacció a altres participants, també emet un parell d'enunciats interrogatius que mostren la voluntat d'escoltar els punts de vista dels altres i també ajuda a que avanci la conversa.

**Ànnia:** Joana | se t'ha acudit alguna idea? (73A)

**Joana:** a mi no\ (74J)

**Ànnia:** ((dirigint-se al Xevi)) i a tu? (75A)

## b) Adhesions

En aquesta sessió veiem que hi ha intercanvis que obren negociacions potencials en què els participants accepten de forma ràpida el punt de vista de l'altre. En alguns casos les adhesions es fan perquè els alumnes inicien argumentacions que justifiquen els seus punts de vista, i en altres casos l'experiència pròpia acaba d'avaluar la seva veracitat. Al següent fragment, la Joana confirma la validesa de l'enunciat que el Raül emet al torn perquè ella ho va veure per la televisió.

**Raül:** i les:: és que no | com es diuen? \ | bueno que per fer els volcans saps aquelles plaquetes que quan s'ajunten:: (147R)

**Joana:** les plaques tectòniques (148J)

**Raül:** si\ | hi ha tremolor i les plaques tectòniques eren molt fortes i per això hi havia tants volcans\ (149R)

**Joana:** si | el que van dir a la tele\ (150J)

**Ànnia:** hi havia molts moviments de plaques tectòniques i això: (151A)

**Raül:** provocava molts moviments de plaques i això/ feia volcans i terratrèmols\ (152R)

En altres moments de la interacció, en un procés de coenunciació hi ha enunciats que expressen cert desacord amb el punt de vista de l'altre, però els participants se situen en un mateix pla. S'estableixen petites negociacions perquè els desacords sovint són matisos als punts de vista dels altres i no pas grans desavinences:

**Joana:** trist\ (164J)

**Ànnia:** i mogut\ (165A)

**Mestre:** trist per què?\ (166M)

**Ànnia:** perquè no hi havia vida i estava tot fosc/ (167A)

**Xevi:** ni llum/ (168X)

**Raül:** llum sí que hi havia\ (169R)

**Mestre:** llum n'hi havia/? (170M)

**Joana:** no\ (171J)

**Ànnia:** bueno | que era molt fo::sc/ (172A)

**Raül:** no a l'ambient a terra/ (173R)

En situacions de sotaenunciació, hi ha moments en què els participants, després d'escoltar un punt de vista sensiblement diferent al propi, inicien un procés de negociació que pot donar lloc a concessions per part dels participants que poden derivar a adhesions al punt de vista de l'altre. En tenim un exemple al fragment que transcrivim a continuació. Al torn de paraula 83 el Raül proposa que una gota d'aigua sigui la protagonista de la història. Al mateix enunciat també indica que podria ser-ho el vapor que «ho va produir tot»; encara que prioritza que ho sigui la gota. El desacord s'inicia quan l'Ànnia pregunta si la gota existia abans que es refredés el planeta o no i el Raül respon que no. Aquí la Joana veu una incoherència: si l'aigua no existeix al principi del conte, no pot ser-ne la protagonista. El Raül apunta la segona hipòtesi: que ho sigui el vapor i per tant, fa una concessió. A partir d'aquí es produeix una adhesió per part dels participants a aquesta nova idea:

**Raül:** no\ | si diu que l'aigua *es* va caure/ i llavors pot ser una gota protagonista que representi una que es va caure al mar/ | o el vapor/ que va fer tot això\ | però serà millor la gota perquè s'entendrà millor | que si expliquem que al vapor li va passar això/ (83R)

**Ànnia:** però la gota d'aigua existia abans que es refredés el planeta/? (84A)

**Raül:** no\ (85R)

**Joana:** pues si és així com dius la gota no existeix al principi del conte\ (86J)

**Raül:** doncs així és el vapor\ (87R)

**Ànnia:** el vapor\ (88A)

**Xevi:** el vapor\ (89X)

**Ànnia:** així és el vapor\ (90A)

Al torn de paraula 205 el Raül apunta el tema de les plaques tectòniques i els seus efectes:

**Raül:** jo faria | la Terra era molt moguda/ | hi havia unes plaques tectòniques/ que feien créixer els volcans i:/ ((el Raül s'atura i pensa) (205R)

Al següent torn el Xevi qüestiona si els volcans poden créixer i l'Ànnia al torn 209 justifica per què considera que l'enunciat del Raül és correcte i aquest s'hi adhereix al torn 210:

**Xevi:** créixer? (206X)

**Raül:** AI (207R)

**Xevi:** els volcans no creixen\ (208X)

**Ànnia:** si | les plaques quan surten/ es dobleguen/ i poden fer créixer muntanyes | poden fer créixer:: (209A)

**Raül:** i van fer créixer els volcans\ (210R)

Més endavant el Raül explica: el moviment/ era produït per les plaques tectòniques/ que feien créixer volcans i terratrèmols (231R) i el mestre demana quin verb poden utilitzar per definir-ho. L'intercanvi entre els participants segueix de la següent manera:

**Raül:** créixer no perquè si volem ficar créixer volcans i créixer terratrèmols/ (233R)

**Joana:** però créixer volcans hem dit que sí/ (234J)

**Raül:** si però créixer terratrèmols no\ | els terratrèmols no creixen\ (235R)

**Joana:** i formaven/ (236J)

**Ànnia:** formaven sí\ (237A)

**Raül:** podem dir\ | formaven/ terratrèmols i volcans\ (238R)

En aquesta transcripció podem veure que el Raül fa rectificacions dels seus enunciats. Al torn 233 explicita: créixer no perquè si volem ficar créixer volcans i créixer terratrèmols/, mentre que al 235 diu: si però créixer terratrèmols no\ | els terratrèmols no creixen. A la vegada, podem veure que aquest darrer enunciat és una adhesió al punt de vista compartit anteriorment amb l'Ànnia (209A).

### c) **Incorporacions:**

Pel que fa a les incorporacions, els alumnes no sempre les fan explícites. Sovint es fan visibles quan llegeixen allò que han redactat entre tots, o bé quan la persona que està escrivint pregunta als altres si consideren que cal incorporar aquell aspecte al discurs del grup. Tenim un exemple d'aquest tipus d'incorporacions a l'enunciat del torn 109 de l'Ànnia: ((escrivint)) fa molts i molts anys [posem] (109A).

En altres casos els participants dicten al company que pren nota la idea que s'acaba de comentar:

**Joana:** ((dictant a l'Ànnia)) era trist perquè no tenia vida/ (223J)

**Raül:** no HI HAVIA (224R)

**Joana:** i l'únic moviment que hi havia/ (225J)

**Raül:** el produïen les plaques tectòniques\ | | l'Ànnia continua escrivint)) tec-TÒ-niques\ | amb accent a la o\ (226R)

### ***Gestió de la interacció: Funcions de gestió didàctica, cognitiva i social***

Els participants de la interacció han continuat expressant enunciats amb finalitats de gestió didàctica, cognitiva i social. No podem dir que cadascun d'ells n'assumeixi un en concret, sinó que pràcticament tots

els subjectes en algun moment o altre de la interacció emeten clàusules que persegueixen alguna d'aquestes funcions.

▪ **Funció de gestió didàctica**

La funció de gestió didàctica és compartida en major o menor grau per tots els participants. Tot i que el mestre continua tenint un paper important, els alumnes també assumeixen la gestió didàctica.

En el cas dels mestre, veiem que algunes de les seves intervencions es dirigeix a alumnes concrets perquè participin o bé llegeixin allò que han redactat entre tots i així poder continuar amb el relat:

**Mestre:** digues\ (49M)

...

**Mestre:** llegeix el que havíem posat abans\ (259M)

Els enunciats amb finalitat didàctica que emet el docent també indiquen processos i elements que cal tenir en compte a l'hora de pensar la història que estan escrivint:

**Mestre:** comenceu per on vulgueu per on voleu començar i què passa a la historia\ | a la història ha de passar alguna cosa\ | a part del tema/ podeu afegir una historia dins d'una història\ (100M)

...

**Mestre:** heu d'explicar com us ho imagineu\ | és simplement/ fer anar la imaginació\ | jo m'imagino que això era així (126M)

En alguns casos el mestre incorpora elements de valoració al seu discurs per tal d'esperonar els alumnes o bé per indicar-los una primera avaluació de la seva tasca:

**Mestre:** molt bé\ | ordeneu les idees\ | vinga\ (194M)

...

**Mestre:** ho hem d'explicar bé\ (264M)

Quant als tancaments, el mestre i el Raül són els participants que clouen la sessió. Al torn 409 el docent pregunta: ho deixem aquí/? (409M)

Pel que fa al Raül, val a dir que en alguns moments de la interacció emet enunciats amb una finalitat clarament didàctica molt semblants, des del punt de vista discursiu, als que diria el docent. Un cas el trobem al torn 77: hem de veure què volem/ que li passi a la gota d'aigua\ (77R)

En altres moments de la conversa dona idees de com poden començar o bé indica què s'ha d'incorporar al discurs del grup:

**Raül:** podríem començar\ | fa molts i molts anys la Terra es va refredar i llavors la Terra es va refredar i el vapor es va convertir en aigua\ (107R)

...

**Raül:** gris\ | i posa | hi havia molt vapor/ perquè sinó/ no hauria portat aigua\ (191R)

...

**Raül:** gas\ | barra/ | vapor\ (183R)

Com hem assenyalat més amunt, el Raül i el mestre són els participants que tanquen la sessió. Aquest alumne afirma al torn 407: sí però hem de plegar\ (407R).

En el cas de la Joana veiem que emet pocs enunciats de caràcter didàctic i quan ho fa intenten puntualitzar allò que la Joana considera que no està ben plantejat al text:

**Joana:** jo començaria d'una altra manera- (60J)

...

**Joana:** no\ | però sinó ho expliquem tot/ (119J)

L'Ànnia també emet alguns enunciats amb una finalitat de gestió didàctica. En moments concrets de la conversa proposa què poden fer o escriure:

**Ànnia:** però com és un conte de ciència/ | ens podem inventar algunes parts com nosaltres ens ho imaginem i les altres parts com van ser\ (47A)

...  
**Ànnia:** doncs *tatxem*\ (71A)

...  
**Ànnia:** ((escrivint)) fa molts i molts anys [posem] (109A)

També és la participant que situa els altres dient-los què és allò que tenen fet, o escrit:

**Ànnia:** el que tenim/ és | tema/ com es va formar el mar\ | recerca d'informació\ | quan es va formar el mar i com (55A)

**Mestre:** més o menys ja ho sabem no/? (56M)

**Ànnia:** ((llegint els apunts)) protagonista/ | una gota d'aigua salada\ | estructura/ | hi havia una vegada una gota\ | un altre\ | hi havia una vegada un nuvol que es deia Big Bang que es va caure una gota que és quan es va formar el mar\ | això no s'enten\ (57A).

### ▪ Funció de gestió cognitiva

Al llarg de la sessió veiem que tots els participants emeten aquests tipus d'enunciats, la finalitat dels quals és gestionar aspectes cognitius de la interacció. A diferència d'altres sessions, en aquesta no és el mestre qui n'emet més sinó que la tasca és compartida per tots els membres de la interacció. El docent expressa mancances que troba en el discurs dels alumnes: però no expliques com es va produir tot això | on expliques el procés? | aquest procés d'unió de l'atmosfera i la Terra per l'aigua\ (136M), però també fa petites explicacions o indicacions: la Terra és femení\ (244M)

En el cas del Raül veiem que en ocasions dóna explicacions o puntualitza aspectes de contingut que altres companys han tractat en enunciats anteriors:

**Raül:** home | diu que la Terra era calenta abans que passés això\ (102R)

...  
**Raül:** doncs així és el vapor\ (87R)

...  
**Raül:** per això | és de color gris\ (189R)

En moments puntuals de la interacció es mostra en desacord amb l'enunciat d'un altre participant i ho expressa obertament:

**Raül:** llum sí que hi havia\ (169R)

...  
**Raül:** si però créixer terratrèmols no\ | els terratrèmols no creixen\ (235R)

Els enunciats que expressa el Raül també fan referència a l'àmbit lingüístic. Als torns 214 i 226 recorda que la paraula que estan escrivint porta accent:

**Raül:** accent a la o\ (214R)

...  
**Raül:** el produïen les plaques tectòniques\ | | l'Ànnia continua escrivint)) tec-TÒ-niques\ | amb accent a la o\ (226R)

En el cas de la Joana molts dels enunciats de gestió cognitiva que formula són conclusius i mostren seguretat en allò que està dient. Ho podem veure al torn de paraula 25: el refredament de la Terra va provocar tota aquesta pluja\ (25J) o bé en explicacions com la que apareix a continuació:

**Joana:** per això/ que feia tanta calor en aquell temps/ que l'atmosfera/ no ho ho suportava més i llavors/ la calor va passar a l'atmosfera/ i es va barrejar amb el gas/ i llavors: (340J)

Aquesta alumna també expressa el seu desacord amb els punts de vista dels altres i ho manifesta de manera oberta en enunciat com ara:

**Joana:** són les capes perquè Raül | sinó ens cremaríem\ (176J)

...

**Joana:** pues si és així com dius la gota no existeix al principi del conte\ (86J)

El Xevi emet pocs enunciat que tinguin una funció de gestió concreta. Pel que fa als d'àmbit cognitiu, veiem que tot i ser el participant que intervé menys en la interacció, emet enunciat que expressen el desacord amb un punt de vista expressat per un altre company: els volcans no creixen\ (208X), o bé reparen el discurs d'un altre company:

**Joana:** [...] | hace tan solo tres mil cinqui- cinqui- (14J)

**Xevi:** quinientos\ (15X)

**Joana:** quinientos años/ que la temperatura del planeta se enfrió lo suficiente- (16J)

**Xevi:** lo suficiente/ (17X)

### ▪ Funció de gestió social i identitària

En aquesta sessió tots els participants emeten enunciat amb una voluntat social o identitària. En el cas del docent veiem que hi ha enunciat en què vol provocar la implicació i valoració dels participants:

**Mestre:** molt bé | continua llegint\ | ja sabem el motiu/ (26M)

...

**Mestre:** tens raó | de fet expliqueu a la vostra manera/ com va poder sorgir la vida humana a la terra\ (405M)

El Raül, per la seva banda, en algun torn de paraula expressa un vivència compartida: [et passa] com a mi\ (37R), al torn 72 manifesta un sentiment positiu que ironitza a partir de l'enunciat: ole ole (72R).

L'actitud del Raül al llarg de les sessions ha estat participativa; no solament ha exposat de manera espontània els seus punts de vista sinó que també en algun moment en concret ha demanat insistentment el torn de paraula: ((demana poder parlar)) jo jo\ | gasos | li envia gasos\ (305R)

Una altra característica que s'ha anat repetint al llarg de les sessions d'aquest grup, i en particular en el cas del Raül, és la seva disponibilitat per escoltar els altres i tenir en compte els seus punts de vista. En aquesta sessió hem vist que obria el torn de paraula a altres participants a partir d'heteroseleccions i al darrer torn de paraula de la sessió indica que la resta dels companys de l'aula poden ajudar-los a acabar de perfilar el seu conte: sí | potser després els de la classe ens donaran més idees\ (410R).

La Joana mostra alguns enunciat que estan relacionats amb la funció social i identitària; tot i que en el seu cas aquesta segona dimensió és la que apareix més clarament als enunciat:

**Joana:** però no m'agrada la gota\ (78J)

...

**Raül:** accent a la o\ (214R)

**Joana:** és igual Raül/ (215J)

...

**Joana:** [no no] | he explicat que VENIA venia la calor i llavors es barrejaven\ (359J)

Tal i com hem vist en altres alumnes, la Joana també té en compte el que diuen els altres i ho mostra als seus enunciat. En tenim un exemple al torn 249: molt forts ha dit el Xevi\ (249J).

En el cas de l'Ànnia veiem que hi ha enunciats en què expressa les seves idees o preferències de manera molt clara i contundent. Al torn 65 la reafirmació identitària respecte qui ha de ser el protagonista de la història queda molt clara: amb una gota d'aigua no\ | ni un núvol tampoc\ | a mi no m'agrada\ (65A). A la intervenció del torn 216 l'Ànnia torna a ser molt clara; en aquest cas per dir a la Joana que és necessari anar fent la revisió lingüística del text que estan escrivint: no\ | és igual no\ | estem escrivint un text\ | fosc/ (216A)

Per altra banda, l'Ànnia també expressa enunciats amb una voluntat de gestió social. Ella recorda que el Xevi no va poder ser a la sessió anterior i per tant les idees i aportacions les van fer la resta del grup. És per això que al torn 62, després de la pregunta del Raül, ella respon espontàniament:

**Raül:** el Xevi també podrà dir | no/? (61R)

**Ànnia:** i tant\ (62A)

Els enunciats amb funció de gestió social que emet el Xevi són gairebé inexistents, tot i que podem veure com al torn de paraula 403 reafirma i lloa l'aportació del Raül del torn de paraula anterior: sí molt bé\ (403X).

#### ***D) A TALL DE CONCLUSIÓ***

En l'anàlisi d'aquesta segona sessió del text narratiu del grup hem vist que ha costat més avançar en la conversa que no pas a la sessió anterior. El docent ho explicita i els alumnes han estat conscients d'aquesta dificultat. Val a dir, però, que en aquest grup no considerem tan important el resultat final obtingut; és a dir, l'elaboració del conte de ciència, com tot el procés que ha tingut lloc durant la seva elaboració (cerca d'informació, discussió dels termes científics, estructuració del conte, etc.) Tot i les dificultats per realitzar la tasca, hi ha hagut intercanvis entre els participants que han afavorit la consciència per part dels alumnes dels processos que es donen en l'escriptura i la dificultat natural que suposa construir un text i fer-ho de manera conjunta.

Pel que fa als papers enunciatius que els subjectes han assumit, podem dir que el rol més present ha estat el de coenunciador perquè en el procés d'escriptura del text els alumnes han escoltat la veu dels altres participants per anar en aquella direcció i completar el discurs de l'altre. Quan els alumnes han posat en debat els punts de vista relatius a aspectes científics, s'han produït sotaenunciacions i els processos de negociació han estat molt més presents. Sovint, després d'un procés de negociació, algun dels participants el tanca a partir d'una sobrenunciació. Ara bé, també apareixen sobrenunciacions després de postures coenunciadores.

## ANÀLISI COMPARATIVA DE L'ESPAI INTERL·LOCUTIU EN ELS TEXTOS CIENTÍFICS I NARRATIUS

En aquest apartat presentem l'anàlisi comparativa entre les sessions de text científic i les del text narratiu tenint en compte els elements que intervenen a l'espai interl·locutiu a les diferents sessions dels tres grups. A continuació hi figuren tres síntesis en què es relacionen els diferents papers enunciatius que assumeixen els participants de cada grup amb l'espai interl·locutiu que creen en el context de la interacció. Aquestes tres síntesis consten de:

- Un quadre relatiu a les sessions del text científic i del narratiu en què es mostren de forma paral·lela els papers enunciatius que assumeixen els participants de la interacció en cadascun dels grups; les funcions cognitives, socials i identitàries, i com cada participant vehicula o intenta vehicular els punts de vista que genera la conversa.
- Una exposició sobre els canvis i evolucions que s'observen entre les interaccions que tenen lloc en el marc de les sessions referides al text científic amb les relatives al text narratiu.

### 4.7. Grup 1. Text narratiu i text científic

Text científic			
<i>Participants</i>	<i>Papers enunciatius</i>	<i>Funcions didàctica, cognitiva, social i identitària</i>	<i>Gestió de la negociació</i>
Jaume	A les primeres sessions assumeix majoritàriament els papers de sotaenunciador i coenunciador. A la darrera sessió torna a adoptar de forma clara la de sotaenunciador.	<i>Sotaenunciacions:</i> enunciats presents en totes les sessions de forma majoritària. <i>Funció de gestió cognitiva,</i> però sobretot identitària. <i>Coenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva. <i>Sobrenunciacions:</i> funció didàctica (reformulacions que afecten la reescriptura del text).	Les sotaenunciacions que emet a les primeres sessions cristal·litzen en desacord, tot i que hi ha moments que fa petites concessions. Al final, però, torna a mostrar-se en desacord, encara que sigui de manera encoberta. Quan hi ha el text al davant, continua mostrant discrepàncies, però l'escrit de què disposen dona arguments cognitius per tal d'arribar a un acord en alguns dels temes tractats.
Ernest	En un inici, assumeix de forma majoritària els papers de sotaenunciador i coenunciador, tot i que en sessions posteriors, adopta més el paper coenunciador i sobrenunciador. Continua assumint el de sotaenunciador.	<i>Sotaenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva i en algun cas identitària. <i>Coenunciacions:</i> funció de gestió didàctica i cognitiva. <i>Sobrenunciacions:</i> funció cognitiva i didàctica per a gestionar la interacció.	Intenta argumentar els desacords, sobretot amb el Jaume, a partir de la coincidència de punts de vista amb altres participants. A mesura que avancen les sessions moltes negociacions acaben amb una adhesió als postulats de l'altre perquè el text fa de mediador. De vegades l'Ernest qüestiona el text, tot i que després d'un procés de contrast i de coenunciació, els alumnes, sovint, arriben a uns acords.
Lali	Els seus enunciats són majoritàriament coenunciacions. A mesura que avancen les sessions hi ha un augment considerable de les sotaenunciacions. Apareixen	<i>Sotaenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva (plantejament de punts de vista sensiblement diferents) i social (preserva la imatge d'altres companys). No emet gaires enunciats d'aquest tipus	Les seves intervencions intenten gestionar els desacords entre el Jaume i l'Ernest a partir d'enunciats amb l'objectiu d'argumentar el seu punt de vista.

## Text científic

<i>Participants</i>	<i>Papers enunciatius</i>	<i>Funcions didàctica, cognitiva, social i identitària</i>	<i>Gestió de la negociació</i>
Lali	sobrenunciacions que reformulen i ratifiquen els punts de vista d'altres.	<i>Coenunciacions:</i> enunciats presents en totes les sessions. Funció didàctica i cognitiva de construcció de sabers. <i>Sobrenunciacions:</i> apareixen a totes les sessions. Exerceixen una funció de gestió cognitiva.	Per tal de fer de mediadora en les divergències, en una sessió proposa, fins i tot, jugar-s'ho a sorts. Veuen que aquesta via no resol el dubte cognitiu central. La discrepància queda oberta.
Alicia	Assumeix el paper de coenunciadora però a mesura que avancen les sessions també apareixen algunes sotaenunciacions i sobrenunciacions.	<i>Coenunciacions:</i> funció didàctica i cognitiva. <i>Sotaenunciacions:</i> funció cognitiva (distanciament perquè l'hi sorprèn). Emet pocs enunciats d'aquest tipus. <i>Sobrenunciacions:</i> gestió cognitiva i didàctica.	No manifesta enunciats que gestionin les negociacions. Es manté en un segon pla.
Mestra	A partir de la segona sessió assumeix els papers de sotaenunciadora i sobrenunciadora.	<i>Sotaenunciacions:</i> funció cognitiva (distanciament respecte d'un enunciat dels alumnes per iniciar el debat cognitiu). <i>Sobrenunciacions:</i> funció cognitiva i didàctica (reformula i recull allò que han enunciat els participants).	No gestiona directament les negociacions però en algun moment planteja interrogants per donar peu a l'argumentació dels punts de vista divergents o bé per expressar el seu desacord amb el punt de vista d'algun dels alumnes.

## Text narratiu

<i>Participants</i>	<i>Papers enunciatius</i>	<i>Funcions didàctica, cognitiva, social i identitària</i>	<i>Gestió de la negociació</i>
Jaume	Adopta el paper de sotaenunciador de manera majoritària. En aquest tipus de text també assumeix el de coenunciador de manera activa. El de sobrenunciador queda en un segon terme.	<i>Sotaenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva i social. Expressa el seu punt de vista. També exerceix una funció de gestió social perquè en força enunciats d'aquest tipus apareix la ironia i el sentit de l'humor. <i>Coenunciacions:</i> amb funció cognitiva (de continguts temàtics, metadiscursius i metalingüístics) <i>Sobrenunciacions:</i> poques i destinades a una funció metalingüística.	Gestiona les negociacions a partir de concessions i de la gestió de punts de vista diferents.
Ernest	Assumeix el paper de sotaenunciador i sobretot el de coenunciador. Com a sobrenunciador els seus enunciats reformulen i parlen a partir de les paraules dels altres.	<i>Sotaenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva i social (reclama a algun company el seu no saber estar). <i>Coenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva. <i>Sobrenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva (metalingüística i temàtica).	S'adhereix al punt de vista dels altres participants. En alguns moments de desacord emet més concessions que no pas adhesions.
Lali	Assumeix bàsicament els papers de coenunciadora i sobrenunciadora. Exerceix molt més el paper de sotaenunciadora que a les sessions del text científic.	<i>Sotaenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva i social. <i>Coenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva (de continguts temàtics i metalingüístics) i socials (cura de la imatge dels altres). <i>Sobrenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva (metalingüística i de continguts temàtics).	A mesura que avancen les sessions incrementa de manera exponencial les seves sotaenunciacions que fonamenta a partir d'argumentacions concretes.
Alicia	El paper central de coenunciadora dona pas a la segona sessió a una major sotaenunciació.	<i>Sotaenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva i en algun cas social. <i>Sobrenunciacions:</i> funció cognitiva en què reformula allò que diuen els altres.	Demana l'opinió dels altres per arribar a un consens i així avançar en la conversa relativa a l'elaboració del text.
Mestra	Assumeix, sobretot, el paper de sotaenunciadora perquè hi ha moments que es distancia dels enunciats dels participants per	<i>Sotaenunciacions:</i> funció de gestió didàctica, cognitiva i en algun moment social (a partir de l'ús de l'humor i la ironia).	Emet enunciats que obliga que els alumnes es replantegin punts de vista expressats anteriorment. En general, la docent no intervé en



## Text científic

<i>Participants</i>	<i>Papers enunciatius</i>	<i>Funcions didàctica, cognitiva, social i identitària</i>	<i>Gestió de la negociació</i>
	explicar el seu desacord.	<i>Sobrenunciacions</i> : funció didàctica i de gestió (temàtica i metadiscursiva).	la gestió del procés de negociació de punts de vista.

Com a síntesi de l'anàlisi d'aquest primer grup, constatem que la presència de les sotaenunciacions en les sessions tant del text narratiu com del científic augmenta a mesura que avancen les sessions. En el cas del text científic, aquests papers enunciatius tenen una funció, bàsicament, cognitiva. En ocasions els participants recriminen l'actitud d'algun company o bé es posicionen davant d'un punt de vista. En alguns enunciats, sobretot els que formula el Jaume, les sotaenunciacions també apareixen amb un to clarament humorístic. Aquesta característica sovint té lloc en converses paral·leles o a la conversa central en moments que pot haver-hi una certa tensió. Aquest tipus d'enunciats emergeixen amb major freqüència en els textos narratius que no pas en els científics. A les sessions de les dues tipologies textuais sorgeixen algunes sotaenunciacions en format d'estructures interrogatives que permeten que el distanciament que marca aquesta postura enunciativa pugui ablanir-se.

Pel que fa a les sobrenunciacions que els alumnes produeixen, veiem que augmenten a mesura que avancen les sessions, tant pel que fa al text científic com al narratiu.

Quant a la gestió de les negociacions els participants manifesten, a partir de la seva actitud o bé en els enunciats que emeten, una voluntat d'arribar a uns acords de grup. Es constata, però, que el procés difereix si es tracta de textos científics o bé narratius. En el primer cas veiem que els participants, de forma majoritària, cerquen una adhesió als punts de vista. Sovint l'Ernest i el Jaume demanen l'opinió per arribar al consens, però moltes vegades cristal·litzen els desacords. En aquests moments es produeixen concessions, sobretot per part del Jaume, però continua existint un desacord encobert. De vegades busquen l'adhesió dels altres a partir d'enunciats que recullen la veu de tots, o de la majoria, per intentar convèncer els altres perquè el fet de parlar en boca d'un altre esdevé un argument d'autoritat. A mesura que avancen les sessions del text científic, l'escrit que el docent facilita als alumnes fa de mediador. Ara bé, l'Ernest no acaba d'entendre la informació que proporciona i la qüestiona i, per tant, també se'n distancia. Aquest posicionament, originàriament sotaenunciador, dóna lloc a un posterior contrast en què apareixen coenunciacions que ajuden a arribar a uns acords parcials que els alumnes integren al discurs del grup. En altres ocasions, la discussió dels punts de vista divergents resta oberta i de vegades es reprèn a la següent sessió.

Si ens fixem en la gestió dels desacords que té lloc a les sessions del text narratiu, a diferència del científic en què els alumnes cercaven l'adhesió, en aquesta tipologia els participants busquen la negociació dels punts de vista.

El docent al llarg de les diferents sessions, tant a les del text científic com a les del narratiu, no participa en el procés de negociació dels punts de vista. És el participant que enceta i propicia l'intercanvi dels punts de vista a partir d'un distanciament o sotaenunciació al punt de vista d'algun discent per tal de promoure el debat.

## 4.8. Grup 2. Text narratiu i text científic

## Text científic

<i>Participants</i>	<i>Papers enunciatius</i>	<i>Funcions didàctica, cognitiva, social i identitària</i>	<i>Gestió de la negociació</i>
Vicenç	Assumeix principalment els papers de coenunciador i sotaenunciador, tot i que també emet alguns enunciats sobrenunciadors.	<i>Coenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva <i>Sotaenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva i social i identitària. Utilitza l'humor com a mecanisme de gestió social. <i>Sobrenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva.	De vegades es distancia dels enunciats dels companys, sobretot de manera parcial i a continuació expressa els seus arguments. Prèviament a l'acceptació del punt de vista, sovint es produeixen ajustaments i posteriorment es produeix l'adhesió.
Pere	Els papers enunciatius que assumeix són bàsicament els de coenunciador i sobrenunciador.	<i>Coenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva i didàctica. <i>Sobrenunciacions:</i> funció de gestió didàctica.	Negocia molts dels distanciaments que expressa el Vicenç. Es produeixen ajustaments al punt de vista i posteriorment sovint el completa amb coenunciacions.
Alicia	El paper que assumeix és principalment el de coenunciador.	<i>Coenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva i didàctica.	Participa poc en la gestió de les negociacions. Quan s'arriba a l'adhesió, l'Alicia la completa amb coenunciacions.
Nita	Assumeix en algun moment de les sessions el paper de coenunciadora.	<i>Coenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva.	No participa de manera directa en la gestió de les negociacions.
Mestre	Assumeix els papers enunciatius de sotaenunciadora i sobrenunciadora.	<i>Coenunciacions:</i> funció de gestió social (esperona els alumnes) <i>Sotaenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva i social i identitària. <i>Sobrenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva i didàctica.	No participa directament en la gestió de les negociacions, però incentiva que discuteixin sobre aspectes cognitius concrets. Obre debats i discussions de punts de vista diferents.

## Text narratiu

<i>Participants</i>	<i>Papers enunciatius</i>	<i>Funcions didàctica, cognitiva, social i identitària</i>	<i>Gestió de la negociació</i>
Vicenç	Assumeix bàsicament els papers de coenunciador i de sobrenunciador.	<i>Coenunciacions:</i> funció de gestió didàctica, de funció cognitiva (a partir de preguntes), i funció social (per cohesionar el grup a partir de l'humor) <i>Sobrenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva.	De vegades el Vicenç planteja lleugeres discrepàncies a les que sovint els altres s'adhereixen i les incorporen al discurs del grup.
Pere	Els seus enunciats són, bàsicament coenunciacions i sobrenunciacions.	<i>Coenunciacions:</i> funció de gestió didàctica (planteja com solucionar aspectes), cognitiva i també social (a partir d'algunes intervencions de caràcter humorístic). <i>Sotaenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva.	El Pere sovint emet sotaenunciacions que generen contrast de punts de vista a partir de coenunciacions per part dels altres.
Alicia	Assumeix principalment els papers de coenunciadora i sotaenunciadora.	<i>Coenunciacions:</i> funció de gestió didàctica (escriu i explícita). <i>Sotaenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva (es distancia i després afegeix elements nous).	L'Alicia en algunes ocasions intervé en les negociacions a partir de coenunciacions que completen i recolzen punts de vista anteriors amb expressions com ara: <i>o podem dir que...</i>
Nita	Assumeix el paper de coenunciadora.	<i>Coenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva. Al text narratiu emet més enunciats que no pas a les sessions de text científic.	No intervé en la negociació de punts de vista divergents.
Mestre	Assumeix, bàsicament, els papers de sotaenunciador i de sobrenunciador.	<i>Sotaenunciacions:</i> funció de gestió didàctica a partir d'interrogants que posen en qüestió aspectes didàctics. <i>Sobrenunciacions:</i> funció de gestió	No intervé en la negociació dels desacords.

		cognitiva, social (anima i valora el treball que han fet), però sobretot funció didàctica.	
--	--	--	--

Pel que fa a les sessions de text científic, veiem que, tant en el primer grup com en aquest segon, els alumnes expliciten que necessiten el coneixement científic per poder validar les seves argumentacions pel fet que aquestes es basen en les pròpies creences. Malgrat això, constatem que els participants, contrasten i negocien els punts de vista, encara que siguin conscients d'aquesta necessitat d'informació.

Si focalitzem l'atenció en els diferents papers enunciatius d'aquesta tipologia textual veiem que en aquest segon grup també augmenten a mesura que avancen les sessions. Això encara és més significatiu en el cas de la Nita i l'Àlícia. El paper que continuen assumint tots els participants, en major o menor mesura, és el de coenunciador, sobretot a l'inici de les sessions del text científic perquè expressen els seus sabers i coneixements previs o bé perquè els comparen amb els que els aporta el text. En aquest sentit, les coenunciacions completen i afegeixen elements als enunciats emesos prèviament per altres companys.

Pel que fa al paper sotaenunciador, es constata que és més present al text científic que no pas al narratiu. No tots els integrants del grup expressen de la mateixa manera el tipus d'enunciat sotaenunciador. Podem afirmar que els desacords que els participants manifesten al punt de vista de l'altre no són oposicions obertes ni frontals, sinó que expressen un enfocament diferent al d'altres participants.

Cal assenyalar que l'humor torna a ser present a les sessions del text científic però també a les del narratiu. La funció que persegueix és sotaenunciadora o bé coenunciadora. En el primer cas l'interlocutor s'allunya del punt de vista previ fent servir l'humor, o bé, com és el cas de les coenunciacions, l'emissor mostra el seu acord o completa l'enunciat del company a partir d'elements humorístics. Val a dir que, normalment, els enunciats d'aquest tipus els emet el Vicenç. Responen a unes funcions de diversió que contribueixen a crear un clima d'alegria i de proximitat entre els participants; també d'amistat perquè facilita una interacció fluïda entre els diferents interlocutors i contribueix a estimular el treball cooperatiu. Així, doncs, aquest tipus d'enunciat compleix una funció social concreta. Altres sotaenunciacions, sobretot les que emeten l'Àlícia i el Pere, no tenen aquest component humorístic sinó que persegueixen una funció de gestió cognitiva.

Si ens centrem en les sobrenunciacions que es produeixen a les sessions del text científic, el mestre assumeix força aquest paper, tot i que deixa espais perquè els alumnes, especialment el Vicenç, el puguin adoptar. A mesura que avancen les sessions del text científic, aquest paper el van assumint més participants; especialment l'Àlícia.

Aquesta major mobilitat en els papers enunciatius que assumeixen els participants és especialment significativa en els casos del Pere i l'Àlícia. A les primeres sessions adopten bàsicament el rol de coenunciadors, mentre que en sessions posteriors han assumit altres papers enunciatius que, sens dubte, han enriquit la interacció.

Pel que fa a l'anàlisi dels papers enunciatius que apareixen en el text narratiu, cal diferenciar la primera de la segona sessió. Pel que fa a la primera, veiem que els alumnes emeten força coenunciacions, però menys de les que veiem al text científic perquè en aquell cas completaven i matisaven els punts de vista dels altres, mentre que en aquesta sovint exposen el seu desacord amb el punt de vista de l'altre, tant pel

que fa a la temàtica pròpia del conte, com als aspectes formals. En aquesta sessió comencen a delimitar el tema i els personatges del conte i per això es produeix una negociació de punts de vista divergents. A diferència d'aquesta primera sessió, a la segona els alumnes ja han consensuat força aspectes de les línies bàsiques del seu conte i és per això que tornen a aparèixer moltes coenunciacions.

Si ens fixem en les negociacions que els alumnes duen a terme, veiem que gairebé tots hi participen i que hi ha una voluntat de crear espais d'entesa. Normalment el procés, tant al text narratiu com al científic, parteix d'una sotaenunciació emesa per algun discent; ara bé, la manera de gestionar el desacord no coincideix en les dues tipologies. En el cas del text científic normalment el Vicenç es distancia de manera parcial del punt de vista emès per una altre company, que normalment és el Pere. Molt sovint el Vicenç argumenta el seu distanciament. El Pere negocia amb el Vicenç i fa ajustaments per tal d'arribar a un punt de trobada. Aquest acord es produeix ja sigui perquè els arguments que dona el sotaenunciador convencen els altres o bé pels ajustaments que es fan a partir de coenunciacions successives. Ara bé, en altres casos i concretament pel que fa al Vicenç, el que en realitat té lloc és una acceptació parcial d'allò que diu l'altre i, per tant, hi ha una incorporació relativa al discurs del grup. Aquest procés implica que més que adhesions al punt de vista de l'altre, el que es produeix són concessions als enunciats emesos anteriorment.

En el cas del text narratiu les discrepàncies que apareixen respecte d'un participant en concret les recolzen altres companys a partir de coenunciacions o bé les contrargumenten també amb coenunciacions posteriors. Sovint el Vicenç i el Pere mostren un distanciament parcial de l'enunciat de l'altre i és l'Àlicia que amb més freqüència assumeix la responsabilitat del punt de vista sotaenunciador a partir de coenunciacions que marquen un compromís amb l'enunciat prèviament emès pel sotaenunciador.

Veiem que en aquest grup, sovint les discrepàncies expressades a partir de sotaenunciacions es negocien, tant al text científic com al narratiu, en un procés de: sotaenunciació- coenunciació- adhesió o concessió.

En algunes negociacions entre els participants les divergències queden obertes perquè el mestre, sense una voluntat expressa, hi intervé i s'interromp la negociació. Val a dir, però, que de vegades en segments posteriors els alumnes continuen la negociació.

Pel que fa a les sobrenunciacions, el docent, però també els alumnes, sovint les utilitzen com a mecanisme d'adhesió i posterior incorporació dels punts de vista al discurs del grup.

## 4.9. Grup 3. Text narratiu i text científic

## Text científic

<i>Participants</i>	<i>Papers enunciatius</i>	<i>Funcions didàctica, cognitiva, social i identitària</i>	<i>Gestió de la negociació</i>
Raül	Assumeix, sobretot els papers de sotaenunciador i coenunciador, tot i que a mesura que avancen les sessions també veiem nombroses sobrenunciacions.	<i>Coenunciacions:</i> funció de gestió didàctica, cognitiva i social: Utilitza la ironia per tal de suavitzar tensions o bé com a escamesa identitària. <i>Sotaenunciacions:</i> funció de gestió de continguts i social i identitària. <i>Sobrenunciacions:</i> gestió cognitiva.	En moltes sessions el punt de vista del Raül és contrari al de les seves companyes.
Joana	Els papers que bàsicament adopta són els de sotaenunciadora i coenunciadora. A mesura que avancen les sessions i tenen més elements de coneixement, emet més sobrenunciacions.	<i>Coenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva i social. Utilitza la ironia amb una funció d'escamesa identitària. <i>Sotaenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva (distanciament dels punt de vista) i social i identitària. En alguns casos, la gestió social de la interacció també té conseqüències en el didàctic (fer avançar la conversa). <i>Sobrenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva. Són més presents a mesura que avancen les sessions.	Sovint és la participant que inicia més processos de negociació a partir de l'expressió d'un punt de vista contrari, sobretot a les idees del Raül. En força ocasions intenta convèncer a partir de preguntes directes que posin en evidència la validesa dels postulats de l'altre.
Ànnia	A les primeres sessions en què contrasten els seus PDV alterna els papers de sotaenunciadora i coenunciadora. Quan comparen els PDV amb la informació del text, assumeix sobretot el de sotaenunciadora. El de sobrenunciadora es fa més evident a les darreres sessions.	<i>Coenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva i social: En algun cas utilitza la ironia amb una funció d'escamesa identitària. <i>Sotaenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva i social. <i>Sobrenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva. Més presents a les darreres sessions.	De vegades l'emissió d'una sobrenunciació com a resultat de la síntesi dels punts de vista divergents dels participants implica que els companys facin una adhesió al punt de vista expressat per l'Ànnia.
Xevi	El paper que més assumeix és el de coenunciador, tot i que a mesura que avancen les sessions, també emet petites sotaenunciacions.	<i>Coenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva: completa els enunciats emesos per altres companys. De vegades inicia un tema.	El Xevi no participa gaire en les negociacions dels punts de vista. Val a dir, però, que en moments concrets els participants demanen la seva opinió per tal de fer decantar la negociació en un sentit o altre en funció de la seva resposta; independentment dels arguments que ell pugui aportar.
Mestre	El paper enunciatiu que més assumeix és el de sotaenunciador per tal d'obrir debat a partir d'un distanciament respecte del punt de vista d'algun participant. Aquest paper no l'assumeix a l'inici de les sessions. A mesura que avancen les sessions, adopta un paper sobrenunciador conclusiu.	<i>Sotaenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva per tal de posar en dubte la veracitat dels punts de vista dels alumnes. <i>Sobrenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva: elaborades a partir dels punts de vista construïts pels alumnes després de les sotaenunciacions del docent.	No participa directament en la gestió de les negociacions. Les seves sotaenunciacions obren debats i discussions.

## Text narratiu

<i>Participants</i>	<i>Papers enunciatius</i>	<i>Funcions didàctica, cognitiva, social i identitària</i>	<i>Gestió de la negociació</i>
Raül	Assumeix bàsicament el paper de coenunciador i en menor mesura el de sotaenunciador i sobrenunciador.	<i>Coenunciacions:</i> funció de gestió didàctica (mostra què creu que han de fer) i també cognitiva. <i>Sotaenunciacions:</i> funció de gestió	Sovint demana l'opinió dels altres per iniciar el procés de negociació. En moments concrets reobre negociacions.

ANÀLISI DE DADES

		cognitiva i identitària (mostra la seva disconformitat. També expressa consideració respecte altres companys). <i>Sobrenunciacions:</i> funció de gestió didàctica i cognitiva (reformula com triar i gestionar el tema i reorienta qüestions de contingut).	Sovint els enunciats que emet són especialment curiosos pel que fa a allò que diu i com ho diu per a no afectar la imatge de l'altre i, en conseqüència, facilitar la negociació.
Joana	Adopta una postura bàsicament coenunciadora i sotaenunciadora sobretot respecte dels punts de vista del Raül.	<i>Coenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva (són conclusius). <i>Sotaenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva (distanciament del punt de vista de l'altre) i social (disconformitat respecte l'actitud d'algun company. També té en consideració els altres).	En moments concrets no mostra una voluntat expressa de negociar els punts de vista divergents. Li costa trobar arguments i apel·la a les votacions. De vegades es produeix una divergència amagada. En altres ocasions, el seu punt de vista va canviant a partir de les coenunciacions dels altres companys.
Ànnia	Assumeix una postura fonamentalment coenunciadora. En algun cas emet sotaenunciacions.	<i>Coenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva i didàctica (aspectes metodològics). Emet alguna sotaenunciació per distanciar-se del punt de vista del Raül.	Quan hi ha punts de vista divergents, l'Ànnia tendeix a fer concessions i per tant, es produeix una adhesió parcial al punt de vista de l'altre.
Xevi	És el participant que adopta més un rol coenunciador. En algun moment molt puntual de la segona sessió emet sotaenunciacions.	<i>Coenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva. Normalment completa i afegeix idees als enunciats emesos per altres companys.	No participa directament en la negociació de les converses, però els participants li demanen la seva opinió i esperen que aquesta coincideixi amb la pròpia.
Mestre	Assumeix sobretot el paper de sobrenunciador i a la primera sessió també la de sotaenunciació.	<i>Sotaenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva i identitària (mostra la seva disconformitat pel que fa a l'actitud d'algun participant o a la marxa de la construcció del conte. També assenyala els aspectes positius de les converses). <i>Sobrenunciacions:</i> funció de gestió cognitiva (recollir el pensament expressat pels participants) i sobretot didàctica (expressa processos que han de fer i que han fet al llarg de les sessions).	No participa directament en la negociació de la conversa, però sovint esperona el diàleg dins del grup. En algun moment, sense que hi hagi una voluntat expressa, la seva intervenció puntual pot arribar a tallar el procés de negociació de punts de vista divergents dels alumnes.

Si focalitzem la nostra atenció en el text científic i especialment en els papers enunciatius que apareixen, veiem que les sotaenunciacions són els enunciats que formulen de forma majoritària a les primeres sessions. En alguns casos s'expressen en format *tying*, però sovint ho fan a partir d'una oposició gairebé frontal amb el punt de vista de l'altre, que de vegades pot arribar a afectar la imatge de l'enunciador o bé de l'altre. A la primera sessió els alumnes volen arribar a un acord de forma ràpida i poc reflexiva i és el Raül que manifesta que no és possible escriure un enunciat comú si prèviament no hi ha hagut un acord entre ells. Aquestes paraules permeten tornar a obrir un espai de diàleg per tal d'arribar a un consens.

El paper coenunciador també és present a les sessions del text científic, però sobretot a la segona sessió, quan comparen els seus coneixements previs amb els que els dona el text. A partir del contrast de punts de vista, en força ocasions els alumnes van integrant i adherint-se, de manera parcial o total, als punts de vista dels altres. Sovint apareix un participant que assumeix la tasca de sobrenunciador per tal de donar una significació nova o bé per ratificar allò que s'ha dit. Aquest paper no és propi d'un participant en concret, sinó que és una tasca compartida, sobretot entre el Raül, la Joana, l'Ànnia i el mestre.

A mesura que avancen les interaccions, els tipus d'enunciats es diversifiquen i no n'hi ha cap que predomini per damunt dels altres. L'explicació la podem trobar en el fet que els alumnes expressen breus punts de vista que contrasten amb els altres i amb força rapidesa els volen incorporar al discurs del grup.

El procés de negociació que es produeix a les sessions del text científic d'aquest tercer grup respon gairebé sempre a l'esquema: discussió – escriptura dels punts de vista – discussió – escriptura dels punts de vista. Els discents expressen la voluntat de voler convèncer els altres i utilitzen la persuasió o els arguments que ells consideren que són de pes per intentar argumentar les seves idees, com ara apel·lar a la lògica, la informació que els dóna l'experimentació, l'experiència, els llibres o bé el parer dels companys. En moments concrets, l'adhesió al punt de vista de l'altre es produeix de forma gairebé automàtica, mentre que en altres casos demanen el parer del Xevi que és qui menys es manifesta i d'aquesta manera busquen la seva adhesió. La Joana és qui més demana la seva opinió. Val a dir, però, que hi ha moments que el Raül s'adona que necessiten d'un contrast dels punts de vista per tal d'arribar a uns acords de grup. De vegades ho expressa clarament als seus enunciats, però en d'altres queda implícit. Quan això succeeix, es produeixen acceptacions parcials del que diuen els altres i per tant, els discents estan en disponibilitat de fer concessions als punts de vista dels companys. El Raül i la Joana són els participants que més assumeixen aquest paper. Reconeixen de forma parcial el punt de vista de l'altre perquè hi ha una certa validesa del que diu el company, tot i que continuen manteniment les idees pròpies.

Els alumnes expressen la necessitat d'arribar a un acord de manera ràpida i és per això que a la primera sessió, quan no tenen suficients elements per argumentar, recompten quin és el punt de vista que té més adhesions. En aquests casos el docent intervé per fomentar entre els alumnes l'expressió dels punts de vista a partir d'intervencions fonamentades que en justifiquin la validesa. És per això que a les primeres sessions el docent emet coenunciacions i sotaenunciacions. A diferència dels dos altres grups, en aquest els alumnes no plantegen la necessitat de disposar de més informació per poder argumentar els punts de vista individuals amb arguments de pes.

A mesura que avancen les interaccions els alumnes disposen del coneixement científic que els permet emetre punts de vista que es recolzin en un saber contrastat. Aquest element fa que a partir de la segona sessió el debat de punts de vista es basi més en arguments que poden contrastar.

En alguns moments de la interacció es produeixen situacions en què no hi ha símptomes d'un possible acostament de punts de vista. En aquests casos, la discussió resta oberta i no s'arriba a cap terreny d'entesa o bé la divergència queda amagada sota una aparença d'acord.

Si ens fixem en el text narratiu, veiem que es produeixen nombroses coenunciacions perquè els participants aporten idees i complementen les dels companys amb el propòsit d'anar construint el conte. Aquest tipus d'enunciat no implica que els participants hagin d'estar, d'entrada, d'acord amb el punt de vista de l'altre, sinó que l'elaboren a mesura que transcorre la conversa.

La postura sotaenunciadora també és assumida en un moment o altre de les sessions del text narratiu per gairebé tots els participants, però especialment per part del Raül i la Joana. Ella és qui més s'oposa al punt de vista dels companys i qui ho expressa d'una forma més rotunda, tant pel que fa al que diu però també a com ho diu. El Raül, a diferència de la Joana, quan emet sotaenunciacions té cura en l'ús de

modalitzadors o de formes de cortesia que temperen l'enunciat. A mesura que avancen les sessions, les sotaenunciacions no mostren una oposició tan forta com podia succeir a la primera.

En els processos de negociació, els participants sovint busquen l'opinió dels altres per poder iniciar el procés de contrast dels punts de vista. A diferència d'altres grups, els alumnes parlen i discrepen sobre qüestions metodològiques, principalment perquè aquest és un aspecte que el docent, a l'inici de les sessions, ha subratllat de manera especial. Els processos s'originen normalment a partir de sotaenunciacions que en moments concrets acaben amb l'adhesió al punt de vista de l'altre, o bé amb concessions parcials, i en altres situacions de la conversa poden, fins i tot, restar oberts. Val a dir que a diferència d'altres grups, en aquest també es produeixen situacions en què un alumne planteja una sotaenunciació que és argumentada per un altre company; aquests intercanvis porten a un terreny d'entesa que cristal·litza amb un silenci que els subjectes interpreten com l'adhesió al punt de vista argumentat i, per tant, l'incorporen al discurs del grup. Cal assenyalar que aquestes no són les úniques situacions en què les incorporacions a la construcció conjunta es produeixen sense que ningú ho expliciti.

El mestre és l'agent que en aquest tipus de text expressa més sobrenunciacions. L'objectiu que persegueix és sobretot didàctic, perquè com a participant reconegut pels altres sovint remet a aspectes de funcionament de la conversa, metodològics o de reflexió dels processos que ha seguit el grup. Aquesta assumció predominant del mestre com a sobrenunciador no implica que els alumnes no emetin sobrenunciacions sinó que l'objectiu que persegueixen és sensiblement diferent i centrat en la funció de gestió cognitiva. A la segona sessió del text narratiu les sobrenunciacions emeses pel docent tenen un caire conclusiu, mentre que els alumnes gairebé no en formulen.

Els participants d'aquest tercer grup assumeixen força diversitat de rols. L'alternança es produeix sobretot entre la sotaenunciació i la coenunciació, però els discents també emeten enunciats sobrenunciadors.